



Diana de Carvalho Costa

Entre a prevenção primária e terciária: Uma experiência de mediação socioeducativa na prevenção da violência de género/doméstica

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio da intervenção comunitária, elaborado sob orientação da Professora Doutora Maria José Magalhães.

Resumo

Com este trabalho, pretendemos, por um lado, contribuir para o aprofundar do conhecimento da problemática da violência de género/doméstica, através da constatação das formas pelas quais ela se evidencia, e, por outro, ajudar ao desenvolvimento de medidas e ações práticas, assentes em metodologias de intervenção mais eficazes sistemáticas, abrangentes e ao mesmo tempo contextualizadas, que proporcionem a redução de comportamentos e atitudes estereotipadas que concorrem para desigualdade entre homens e mulheres, manifestando-se a mesma a desfavor das últimas, nas mais diversas áreas do domínio público e privado.

Tendo em conta a gravidade deste problema social, que consta da agenda política nacional e internacional, e vislumbrando-se todo o potencial de intervenção das ciências da educação sobre o mesmo, na medida em que se considera que a sua erradicação passa pelo desenvolvimento de um trabalho essencialmente educativo pedagógico e preventivo, optou-se, para a realização da via profissionalizante deste mestrado no domínio da intervenção comunitária, pelo tema da violência de género/doméstica.

Neste sentido, o presente trabalho é elaborado a partir da experiência de estágio que se deu em duas vertentes. A prevenção primária, através do desenvolvimento de um programa de “prevenção primaria da violência de género/domestica e promoção dos direitos humanos”, em contexto escolar, e a prevenção terciária em contexto de casa de abrigo. Compreendem-se como participantes deste projeto, todas as crianças das turmas onde este foi aplicado, incluindo-se aquelas que por sua vez se encontravam inseridas na instituição de estágio, assim como as suas mães que aí residiam.

Sendo um trabalho dirigido especialmente às crianças vítimas diretas e/ou indiretas da violência de género/doméstica, no enquadramento teórico, abordamos os conceitos de resiliência e de *coping*, referindo-se as principais estratégias adotadas pelas mesmas para sobreviverem física e emocionalmente a este fenómeno.

Na medida em que este projeto foi concebido de forma a proporcionar o envolvimento e a participação ativa das/dos participantes, nas opções epistemo-metodológicas, faz-se referência à investigação ação como a principal ferramenta utilizada para o seu desenvolvimento.

Concluimos que, apesar de persistirem, ainda, comportamentos valores e atitudes que apontam para a uma visão reducionista da mulher, com base nos papéis tradicionais que historicamente lhe têm vindo a ser atribuídos, existem fatores que impulsionam todo um movimento de emancipação, que, embora lento e marcado por constantes avanços e recuos, se encontra em pleno desenvolvimento.

Abstract

With this research/intervention, we deepen the knowledge of gender/domestic violence problems, by making clear all the forms by which it shows. Moreover, we developed practical measures and actions, based on effective methodologies of intervention, that provide a reduction of stereotyped attitudes and behaviors between men and women, which has been in disadvantage of women, in many areas of public and private domain. Knowing the seriousness of this social problem, the national and international political agenda had elected gender and domestic violence as a priority. Seeing all the potential that the intervention of educational sciences have on this matter, we consider that the eradication of this problem goes through developing a work based on pedagogical and preventive strategies. Having said this, this assignment is elaborated through the experience on an internship that had two dimensions: i) the primary prevention, through the development of a program called “Primary prevention of domestic violence and promotion of human rights”, in school context, and a tertiary prevention in context of shelter homes. The target of this project were all the children of classes where this study was applied, including those who were inserted on the institution of our internship and also their mothers.

This project was aimed especially at children that were direct or indirect victim of domestic violence; we approached concepts of resilience and coping, referring the main strategies adopted by these children to physically and psychologically survival to this trauma.

This research/intervention was conceived in way to provide an active involvement and participation of all the participants; in this sense, research action was the episteme-methodological option as the main tool for its development.

We conclude that although there are still behaviors and attitudes that point to a reductionist vision of women, based on the traditional roles that historically have been

ascribed to her, there are still factors that drive women emancipation movement; in spite of its slowness and ups and downs, it is still developing and growing with time.

Resumé

Avec ce travail, nous prétendons d'une part, contribuer à l'approfondissement des connaissances sur la problématique de la violence du genre/domestique, ce au travers des constatations des formes par lesquelles elle ressort, et d'autre part aider au développement de mesures et d'actions pratiques, en accord avec les méthodologies d'intervention plus efficaces, systématiques, factorielles et contextualisées, qui favorisent la réduction de comportements et attitudes stéréotypés accentuant l'inégalité entre hommes et femmes, celle-ci se manifestant plus généralement en défaveur des femmes, dans les diverses sphères du domaine public et privé.

Prenant en compte la gravité de ce problème social, qui rythme le calendrier de la politique nationale et internationale, et étant perçu le potentiel de l'intervention des sciences de l'Education sur le même sujet, dans la mesure où il est considéré que sa disparition passera par le développement d'un travail essentiellement éducatif, pédagogique et préventif, le choix s'est porté sur la réalisation d'une voie professionnelle pour ce master, inscrit dans le domaine de l'intervention communautaire sur le thème de la violence du genre/domestique.

Dans ce sens, cette étude est construite à partir d'une expérience de stage qui s'est décliné en deux axes. La prévention primaire, au travers du développement d'un programme de « prévention primaire de la violence du genre/domestique et de la promotion des droits de l'Homme » dans le milieu scolaire, et la prévention tertiaire dans le contexte de la Maison Abri. Sont inclus comme participants au projet, tous les enfants des classes où le programme a été appliqué, dont ceux qui se trouvaient placés au sein de l'institution relative au stage, ainsi que leurs mères qui y résidaient.

Etant face à un travail spécialement mené en direction des enfants victimes directes et/ou indirectes de la violence du genre/domestique, nous aborderons d'un point de vue théorique, les concepts de résiliences et de *coping*, se référant aux principales stratégies adoptées par les mêmes dans le but de survivre physiquement et émotionnellement à ce phénomène.

Dans la mesure où ce projet a été conçu de façon à favoriser l'engagement et la participation active des participants, dans les choix épistèmo-méthodologiques il est fait référence à l'enquête comme principal outil utilisé pour son développement.

Nous concluons que, malgré la persistance des comportements, valeurs et attitudes qui révèlent une vision réductrice de la femme prenant source dans les rôles traditionnels historiquement attribués à cette dernière, il existe des facteurs qui impulsent tout un mouvement d'émancipation, qui même s'il est lent et marqué par de permanents avancées et reculs, se trouve en plein développement.

Lista de Abreviaturas/Esquemas

CES – Conselho Económico e Social

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

IPSS – Instituição Particular de Segurança Social

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização Não Governamental

ONGDM - Organização Não Governamental de Direitos das Mulheres

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNCVD – Plano Nacional Contra a Violência Doméstica

PNI – Plano Nacional para a Igualdade

RCM – Resolução do Conselho de Ministros

SI – Soroptimist International

LISTA DE FIGURAS:

Quadro I: Plano de atividades do programa de prevenção primária da violência de género/doméstica

Índice:

Introdução Geral	8
1. Definição do objeto de estudo de intervenção	9
2. Caracterização da Instituição	10
3. Organização da tese.....	13
CAPÍTULO I – VIOLÊNCIA DE GÊNERO/DOMÉSTICA	15
Introdução.....	16
1.1. Definição da Problemática	16
1.2. Enquadramento Jurídico-Legal	28
1.3. A Mediação socioeducativa na prevenção da violência de gênero/doméstica	32
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMO-METODOLÓGICA	41
Introdução.....	42
2.1. Opções epistemo-metodológicas.....	42
CAPÍTULO III – ENTRE A PREVENÇÃO PRIMÁRIA E TERCIÁRIA NA PROBLEMÁTICA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO/DOMÉSTICA	50
Introdução.....	51
3.1. A “Entrada” na problemática: um processo de reflexão e mediação	52
3.3.1. Ética na intervenção / investigação na violência de gênero/doméstica.....	55
3.2. A prevenção primária - princípios, conteúdos e estratégias pedagógicos.....	58
3.2.1. Apresentação e descrição do programa de prevenção primária da violência de gênero/violência doméstica	61
3.2.2. Avaliação do programa	68
3.2.3. Análise e discussão dos resultados.....	71
3.3. A prevenção terciária: intervenção socioeducativa em contexto de casa de abrigo.....	84
3.3.1. Direção técnica de uma casa de abrigo	88
3.3.2. Resultados e discussão dos resultados.....	92
Conclusões.....	96
1. O amor romântico na construção das identidades femininas	98
2. As casas de abrigo: Uma alternativa mas não A solução	101
3. A mediação socioeducativa na problemática da violência de gênero/doméstica: perspectivas de trabalho emergente.....	103
Referências Bibliográficas, webgráficas e da legislação	105
Legislação referenciada	112

Introdução Geral

A elaboração do presente trabalho de investigação/intervenção enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio da Intervenção Comunitária.

Foi escolhida para a realização do estágio da via profissionalizante do mesmo, a temática da violência de género/doméstica, na medida em que se observa a pertinência da intervenção socioeducativa em contextos que permitam uma mudança e transformação de comportamentos e atitudes, que se prendem com a construção social dos papéis sociais de homens e mulheres.

A problemática da violência de género/doméstica, pelas suas consequências devastadoras, consta da agenda política e institucional, a nível nacional e internacional.

Tendo os mais diversos organismos públicos e privados, vindo a criar, desenvolver e implementar medidas, que visam o combate tanto às causas como às consequências deste terrível fenómeno, demonstra-se a urgência em aprofundar o conhecimento científico sobre as diversas formas pelas quais ele se manifesta, no sentido de delinear estratégias e aplicar metodologias, que permitam intervir precocemente sobre o mesmo, de forma contextualizada e sistemática.

A intervenção social e nomeadamente educativa, realizada até ao momento sobre as problemáticas deste grave atentado aos direitos humanos, apresenta-se ainda insuficiente na medida em que continuam a persistir valores comportamentos e atitudes que revelam as relações de poder assimétricas entre o género feminino e masculino, e que resultam em casos extremos, no uso da força física e nas mais variadas formas de violência.

Considera-se a violência de género/doméstica como uma violência estrutural, na medida em que, como nos diz Artemisa Coimbra (2007), referenciando Magalhães (2005), «[a] violência contra as mulheres não emerge no lado negro de uma sociedade largamente civilizada, mas exatamente no seu centro; não contradiz a norma, mas estende-a até às suas consequências lógicas» (cit. in. Coimbra, 2007: 29).

Desta forma, as mulheres continuam, nos dias de hoje, a ser penalizadas e discriminadas apenas pelo facto de serem mulheres, refletindo-se a desigualdade provocada e exercida por esta mesma estrutura de carácter masculino e hegemónico, nas diferentes áreas sociais dos domínios público e privado, que desta maneira se apresentam como

constrangedoras e delimitadoras, da vivência de uma cidadania plena por parte das mesmas.

É neste sentido, que urge a desconstrução das ideias que sem parecer lógico e científico fundamentam a supremacia do homem sobre a mulher, por um lado, e a edificação de novas formas de relacionamento entre si, que não assentem nas características do sistema patriarcal dominante, por outro.

É aqui que os saberes teóricos e práticos das Ciências da Educação, através das especificidades do campo da intervenção comunitária, encontram o seu campo de atuação. Contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho essencialmente pedagógico, sustentando numa perspetiva crítica e problematizadora, estas duas áreas complementares, agem sobre a desconstrução de “mitos”, promovendo a mudança e a transformação pessoal e social.

1. Definição do objeto de estudo de intervenção

Foi neste sentido que foi pensada a intervenção junto da referida problemática, através da conceção e desenvolvimento de um projeto de “prevenção primária da violência de género/doméstica e promoção dos direitos humanos”.

Na medida em que o objeto de estudo consistiu no conhecimento e compreensão aprofundada, das formas pelas quais a desigualdade de género e as relações de poder assimétricas entre homens e mulheres se instalam na sociedade, degenerando na violência de género/doméstica, o objeto de intervenção foi delineado no sentido de transformar as representações e conceções sobre os diferentes e desiguais papéis de género, que moldam atitudes e comportamentos, e concorrem para a sua manifestação, contribuindo-se para o estabelecimento de relações assentes no respeito e na igualdade.

Assim, o trabalho realizado ao longo de 6 meses, teve como principal objetivo a prevenção/intervenção primária e terciária, junto das crianças vítimas de violência direta e/ou indireta, que se encontravam integradas na instituição de estágio.

O primeiro nível de prevenção desenvolveu-se em contexto escolar, sendo que o segundo se deu numa fase posterior, no âmbito institucional.

O presente projeto ganhou forma num programa educativo, que se assumiu como o principal instrumento de intervenção. Encontrando-se dividido em temáticas referentes ao tema principal em que se englobam — violência de género/doméstica — trataram de

se debruçar sobre as questões que no nosso entender, contribuem para a ocorrência deste tipo de situações.

Desta forma, abordaram-se os papéis e os estereótipos de género, que assentam no binómio mulher-natureza, homem-cultura, evidenciando-se a sua influência para o estabelecimento de relações de poder assimétricas entre homens e mulheres.

Com este trabalho, pretendeu-se contribuir para redução de atitudes e comportamentos assentes nesta dicotomia. É que como nos diz Artemisa Coimbra (2012) «[a] diminuição da estereotipia e a redução da dicotomia são importantes, na medida em que a sua existência tem coarctado o desenvolvimento das potencialidades de raparigas e rapazes» (idem: 3).

Vislumbrando-se a transformação desta realidade, agiu-se na tentativa de promover novas formas de se pensar e viver, as feminilidades e as masculinidades, «[...] abrindo-se caminho para que raparigas e rapazes, mulheres e homens possam lograr uma construção da identidade simultaneamente universal e singular na forma de se representarem e de serem representadas e representados» (idem: 3).

Potenciando-se, através da problematização dos conteúdos anteriormente referidos, a liberdade de escolha, a emancipação e a autonomia das participantes deste projeto, buscou-se com a promoção do mesmo, diminuir as probabilidades de que aquelas que já foram de alguma forma vítima deste mal endémico, venham a “cair” de novo no ciclo da violência.

Ainda nesta linha de raciocínio, e atentando à complexidade deste grave problema social, torna-se fulcral o desenvolvimento de um trabalho mais abrangente com toda a comunidade envolvente, nomeadamente com as escolas e com as famílias. Tendo-se agido desta maneira, colocando a tónica na prevenção, pensa-se ter contribuído não só para a eliminação das situações de violência de género/doméstica, mas principalmente para a criação de condições para que estas não ocorram.

2. Caraterização da Instituição

Tendo-se efetuado esforços no sentido de realizar um projeto de estágio numa Instituição que prestasse os seus serviços no âmbito da temática escolhida, o “*Clube Soroptimist Porto-Invicta*” revelou, pelo seu contexto de atuação, ser um local pertinente para o seu desenvolvimento.

“Soroptimist International” (SI) é uma Organização Não Governamental (ONG) com estatuto consultivo nas Nações Unidas e representação no Conselho da Europa.

Actualmente, é a mais antiga (fundada em 1921) e a maior organização mundial feminina de Clubes de intervenção social (cerca de 3.000 Clubes, em mais de 100 países, reunindo 100.000 mulheres). Tem como valores fundamentais manter um elevado nível ético na vida profissional e na vida em geral, manter vivo o espírito de serviço e de compreensão humana, contribuir para a compreensão internacional e amizade universal, assim como promover os Direitos Humanos e, principalmente, favorecer a promoção do estatuto da mulher. Neste sentido, a sua denominação (Soroptimist) advém das palavras latinas “Soror” (irmã) e “ótima” (melhor) que indicam assim: “O melhor para as Mulheres”.

O “Clube Soroptimist” surgiu em Portugal em 1985. Primeiramente em Lisboa, conta neste momento com seis clubes distribuídos pelo país, nomeadamente em Lisboa (Lisboa I e Lisboa II) Porto, Setúbal, Estoril/Cascais e Évora. O Clube “Soroptimist Porto-Invieta”, sendo aquele em que se desenvolveu o presente projeto de estágio, nasceu em 1994 e faz parte da União Soroptimist de Portugal, que se integra por sua vez na Federação Soroptimist da Europa.

Desde a sua constituição, o Clube optou pelo trabalho focado na questão da violência contra as mulheres e as crianças, em particular, aquela que ocorre na família, a violência doméstica.

A sua ação desenvolve-se em duas áreas interdependentes e que se completam. Por um lado, é efetuado um trabalho destinado ao público em geral no âmbito da prevenção da violência e da igualdade de género. Neste sentido, têm vindo a ser colocados em prática vários projetos, entre os quais: o Projeto “Estrada Larga-caminhos para famílias sem violência” (de Outubro 2003 a Março de 2005); o Projeto “Novo Rumo-para uma vida sem violência” (Outubro 2004^a Maio de 2006); “Laura-Localizar, Avaliar, Unir, Agir sobre a Violência Domestica” (Julho 2005 a Dezembro 2008); “Beatriz-Promoção dos valores da igualdade de género no palco da vida” (Novembro 2008 a Julho de 2010) e, atualmente, o Projeto “Beatriz 2.0-viver em igualdade de género” (Julho 2011 a Dezembro 2013).

Por outro lado, a vertente de apoio a vítimas de violência doméstica, através da construção de uma casa de acolhimento, a casa *Porto d’Abrigo* tem vindo a funcionar desde 2004, sendo a criação destas infraestruturas contemplada na lei nº 107/99, de 3 de Agosto.

A casa *Porto d'Abrigo*, integra-se assim na rede nacional de apoio às vítimas de violência doméstica que, enquanto instituição sem fins lucrativos, goza do estatuto de Instituição Particular de Segurança Social, processando a sua atividade em cooperação com a ação do Estado e outros Organismos privados e públicos e estabelecendo com os mesmos diversas parcerias. Neste sentido, constituem as receitas da *Porto d'Abrigo* rendimentos provenientes da Associação Soroptimist International Clube Porto-Invicta, subsídios e donativos de entidades públicas e privadas nomeadamente da Segurança Social, assim como heranças e legados de terceiros.

Considera-se esta casa de acolhimento como uma unidade residencial que se destina a dar alojamento de uma forma temporária e com caráter de urgência às vítimas e seus filhos/as menores por um período que pode estender-se além dos seis meses previstos legalmente, consoante a situação da utente.

Note-se que o seu encaminhamento para a entrada nesta unidade é efetuado pelos gabinetes de apoio da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres e/ou pelo Serviço Nacional de Emergência Social (Linha 144), Guarda Nacional Republicana ou Polícia de Segurança Pública. Os requisitos para a admissão contemplam a identificação pessoal assim como a denúncia ao abrigo do crime de violência doméstica, previsto no nº 2 do artigo 152º do código penal, assim como a aceitação das regras de convivência, sendo que, depois da avaliação do caso individual, é proposta à vítima a assinatura de um contrato de permanência.

Durante este período são prestados gratuitamente os serviços de alojamento e alimentação às utentes, quando comprovadamente estas se encontrem em casos extremos de carência económica e quando o rendimento *per capita* seja inferior ao salário mínimo nacional. No decorrer da sua estadia, é-lhes prestado um tratamento com base no respeito e dignidade sendo-lhes garantida a confidencialidade em todos os assuntos tratados, fornecendo-se informação e assessoria jurídica, social, laboral e psicológica, assim como apoio nas vertentes educativa, social, de saúde e integração.

Desta forma, facultando-se o apoio na construção de uma nova etapa de vida, e tendo a instituição o objetivo de promover a autonomia e a evolução pessoal, cultural e profissional das utentes, é elaborado um plano de vida que vise a concretização destes propósitos. Este plano de vida é elaborado pela utente com a colaboração da equipa técnica que estabelece as metas de autonomia e de evolução pessoal cultural e profissional a atingir até ao final da estadia.

Conforme previsto pelo Decreto Regulamentar nº 1/2006 de 25 de Janeiro, esta instituição cumpre com as normas estabelecidas no mesmo, encontrando-se salvaguardada ao cumprir com os requisitos estabelecidos. Este Decreto veio introduzir um conjunto de normas técnicas para o funcionamento das casas de abrigo que se enquadra e estabelece no desenvolvimento do II Plano Nacional Contra a Violência Doméstica (II PNCVD), especificamente no que diz respeito ao capítulo V. Neste é recomendada a elaboração de um regulamento interno onde se faça referência aos serviços prestados e a sua qualidade, assim como às suas condições de abertura, funcionamento e organização.

Pelo que anteriormente foi referido, entende-se que foram já enunciados os objetivos, a missão da instituição e os serviços mínimos prestados.

Acrescenta-se que a administração da casa compete à coordenadora da mesma, sendo coadjuvada por uma diretora. Ao nível dos recursos humanos, a casa de acolhimento *Porto d'Abrigo* conta com duas equipas de trabalho: a equipa técnica e a equipa auxiliar. A primeira é constituída por um jurista, uma psicóloga, uma assistente social e um contabilista. A segunda é composta por cinco encarregadas de lar que desempenham tarefas no âmbito da supervisão e organização do funcionamento da casa. Tem também como missão ajudar à compreensão das normas de funcionamento e intervir como mediadoras de conflitos, fomentando a participação e a sociabilidade entre as utentes.

Quanto à manutenção da casa, de forma a promover a evolução profissional e cultural das mulheres, é reduzida tanto quanto possível a carga de tarefas domésticas, sendo utilizados serviços externos no que diz respeito ao fornecimento das refeições, lavagem e tratamento de roupas de cama, casa de banho e cozinha. A casa tem capacidade para 16 utentes, contando as suas infraestruturas com 7 quartos, distribuídos pelos três andares superiores sendo cada um deles equipado com uma casa de banho completa. No primeiro andar, encontra-se a sala de jantar, a cozinha e a lavandaria totalmente equipada.

3. Organização da tese

O presente trabalho, obedecendo a critérios de sistematização e sequencialidade, encontra-se organizado em três capítulos.

No primeiro, “Violência de Género/Doméstica” é definida a problemática, procedendo-se ao enquadramento jurídico-legal da violência doméstica. Apresentam-se e desenvolvem-se as noções teóricas em torno desta forma de violência, esclarecendo-se entre outros, os conceitos de violência de género/doméstica, resiliência e *coping*. Dá-se igualmente a conhecer as diferentes formas que esta assume, assim como as suas principais causas e consequências, especialmente numa perspetiva que privilegia o olhar das crianças sobre o que a este assunto diz respeito, com base num estudo levado a cabo por Mullender (2012). A vertente educativa é também abordada, demonstrando-se o papel da mediação socioeducativa na prevenção da violência de género/doméstica.

No segundo capítulo, “Fundamentação Epistemo-Metodológica, explanamos a postura adotada, os passos e opções metodológicas que sustentam este trabalho de investigação/intervenção, justificando as suas escolhas, e avançamos na apresentação das principais técnicas utilizadas, dando-se destaque à observação participante e à investigação ação.

O terceiro capítulo, “Entre a Intervenção Primária e Terciária na Problemática da Violência de Género/Doméstica”, sendo aquele que dá conta do trabalho desenvolvido no âmbito de estágio, encontra-se dividido em três partes.

Assim, na primeira, descreve-se o processo de negociação para a entrada na instituição, assim como as preocupações éticas que estiveram presentes ao longo de todo o trabalho.

Na segunda parte, referente à experiência efetuada nas escolas, damos a conhecer os princípios de ação da prevenção primária, descrevendo detalhadamente o programa de prevenção desenvolvido. Fazendo-se referência à sua avaliação, apresenta-se a análise e discussão dos resultados.

A terceira parte diz respeito à prevenção terciária, e à intervenção socioeducativa realizada em contexto de casa abrigo. Neste sentido foca-se o funcionamento desta instituição avançando-se com os resultados obtidos.

Nas conclusões, damos a conhecer as ilações sobre o trabalho realizado. Procedendo à problematização dos principais resultados, perspetiva-se a emergência de trabalho futuro na problemática da violência de género/doméstica, no sentido da construção da profissionalidade de educólogo/o na vertente das ciências da educação.

CAPITULO I – VIOLÊNCIA DE GÊNERO/DOMÉSTICA

Introdução

Neste capítulo, será tratado o enquadramento teórico que sustenta o olhar e a intervenção.

Referenciando-se alguns estudos que dão conta das “raízes” da violência de género/doméstica, e que a “cimentam” na sociedade atual, tornando-a uma violência socializada, dar-se-á conta do flagelo que esta provoca, no que diz respeito às mais diversificadas consequências devastadoras nas vidas das vítimas, nomeadamente nas crianças.

É neste sentido, que seguidamente se apresentam as principais medidas legislativas de combate à violência de género/doméstica, que ao serem emanadas por organismos internacionais são adotadas a nível nacional, transformando-se em planos de ação que visam a sua erradicação.

Assumindo a educação nestes documentos legais um lugar de destaque, numa dimensão essencialmente pedagógica e preventiva, anunciamos, com base nos trabalhos já desenvolvidos nesta área, a mediação socioeducativa como uma importante ferramenta de trabalho para a intervenção nesta problemática.

1.1. Definição da Problemática

O presente trabalho assenta as suas bases na problemática da violência de género/doméstica considerando-se que esta se apresenta como uma manifestação extrema das desigualdades construídas socialmente entre homens e mulheres. Sendo fruto de uma socialização diferencial, esta resulta assim consequentemente em assimetrias de poder que ganham relevo na distinção e atribuição de diferentes significações e papéis com base no género.

As diferenças entre homens e mulheres (tal como as diferenças entre “raças” e culturas) deveriam ser positivas e enriquecedoras pela sua diversidade. De forma contrária, tornaram-se diferenças de igualdade de oportunidades, baseadas em estereótipos sociais e culturais que, ao longo dos séculos, têm legitimado a supremacia dos homens face às mulheres nos mais diversos domínios da vida social. Desta forma, pode dizer-se que as mulheres são perspetivadas como cidadãs de “segunda” categoria, sendo que «[n]as abordagens mais recentes sobre o género, este é analisado como uma categoria social,

na qual os sujeitos baseiam os seus julgamentos, avaliações, expectativas de comportamento e explicações do desempenho» (Amâncio, 1994: 11).

Vários estudos realizados na Europa revelam que ao estereótipo feminino estão associados mais defeitos que qualidades, contrariamente ao que acontece com o masculino. Observou-se também, que ao estereótipo masculino se prendiam conceitos como independência, afirmatividade, dominância e instrumentalidade enquanto o feminino aparece ligado a dimensões como submissão, expressividade e orientação para os outros (idem: 12-13).

Podemos assim dizer que as mulheres experimentam a ausência de poder, a opressão, a submissão, assim como relações estruturais, incluindo a de género.

Este assunto é objeto de análise e ação desde o séc. XVIII. Foi sobretudo no séc. XIX que se assistiu à sua emergência, ficando conhecida como feminismo de primeira vaga. Mais recentemente, são os movimentos sociais entre os anos de 1960 e 90, conhecidos como movimentos feministas de segunda vaga, que denunciam a desigualdade e a discriminação de género reclamando direitos de proteção contra essa mesma discriminação e a violência. Esta opressão aparece assim ligada a domínios relacionados com o corpo, a sexualidade e a reprodução, na medida em que «as cidadanias sexuais e reprodutivas estão fortemente ligadas à extensão da violência de género na sociedade. É difícil separar a violência do género¹ [...]» (Arnot, 2009: 238).

Como nos diz Del Toro (2012), tendo em conta a evidência encontrada em investigações assim como em trabalhos de organizações (nomeadamente da ONU), a violência contra as mulheres trata-se de «[...]um mal endémico, sistémico e global que constitui uma violação dos direitos humanos²» (Del Toro, 2012: 11). Neste sentido, afirma que este grave problema resulta de assimetrias de poder e desigualdades estruturais entre homens e mulheres. Na mesma linha de raciocínio podemos atentar às considerações de El-Mouelhy (2004), que contempla esta forma de violência como «[...] o reflexo da estrutura sociocultural de uma sociedade, da situação económica e do contexto político de um país³» (El Mouelhy, 2004: 290).

Simultaneamente, há que ter em conta os impactos de fenómenos como a globalização, e a introdução de políticas neoliberais no que diz respeito às condições de vida e ao

¹ Do original, em inglês: "Sexual and reproductive citizenships are strongly linked to the extent of gender violence in society. It is hard to separate violence from gender (...)" (Arnot 2009: 238).

² Do original, em espanhol: "[...]un mal endémico, sistémico y global que constituye una violación a los derechos humanos" (Del Toro, 2012: 11).

³ Do original em inglês: "[...]the reflection of the sociocultural structure of the society, the economic situation and the political texture of the country." (El Mouelhy, 2004: 290).

estatuto da mulher. As desregulações económicas, a flexibilidade e precariedade laboral, assim como o desemprego, têm vindo a tornar ainda mais difícil a emancipação feminina na medida em que, segundo dados da Assembleia Geral das Nações Unidas de 2006, estes acontecimentos concorrem para o reforço das desigualdades económicas e sociais das mulheres, nomeadamente daquelas que pertencem a comunidades mais desprivilegiadas.

Estas desigualdades manifestam-se também ao nível educacional e laboral, existindo maior discriminação no que diz respeito especialmente à ocupação de cargos de liderança e aos salários.

Embora o número de inscrições de mulheres no ensino superior em Portugal seja mais alto que o dos homens, não existem evidências que esta formação tenha vindo a traduzir-se necessariamente em mais oportunidades de acesso a cargos de maior responsabilidade, e melhores recompensas monetárias quando comparadas com o sexo masculino. Vislumbra-se um pequeno aumento da representação feminina em áreas como a política, no entanto, a sua ascensão é lenta, pouco visível e valorizada.

Um estudo com o objetivo de comparar os índices de desigualdades entre sexos no que concerne aos aspetos educativo, económico e político (Hausmann, R., Tyson, L., & Zahidi, S. 2010) (Gender Gap Report 2010), encontra evidências que comunicam o aumento do acesso equitativo à educação, tendo este vindo a processar-se entre 2006 e 2010, em 86% dos 114 países participantes. No mesmo período de tempo, o mesmo não se pode dizer em relação à participação laboral e empoderamento político, continuando a persistir nestes domínios, uma elevada discrepância entre homens e mulheres. Relativamente à área económica, a diferença com base no género, decresceu apenas 59% no conjunto total dos mesmos. O pior resultado reporta-se à área política em que se deu uma redução de apenas 18%. Atentando à teoria que propõe a relação entre a redução das assimetrias de género e a promoção da produtividade e crescimento económico, considera-se que existe ainda um longo caminho a percorrer para a sua aplicabilidade e constatação na prática.

Como já foi referido anteriormente, as mulheres tem vindo a obter mais altos graus de formação comparativamente aos homens. Ironicamente, esta preparação académica não lhes confere um nível proporcional e equitativo na ocupação de posições de maior prestígio na estrutura laboral e política assim como, consequentemente, não reduz as assimetrias salariais. Este fenómeno tem vindo a ser apelidado por vários autores (Colón Warren 2003; Martinez-Pérez & Osca-Segovia 2004; Parker 2009; Rodriguez Del Toro

2007, 2011a) como o “tecto de cristal” para «[...] se referirem a um topo⁴ invisível que impossibilita as mulheres de ascender». (Del Toro, 2012: 14).

Exemplo desta ideia é a realidade que se observa, como refere Rodriguez Del Toro (2012), nos postos de administração governamental como o da educação, em que não obstante esteja esta função associada ao género feminino, ela tem vindo a ser ocupada historicamente por homens.

É possível constatar que o mundo do trabalho das mulheres esteve, desde a emergência da industrialização e da modernidade, associado ao cumprimento de tarefas mais desvalorizadas, de menos poder, e agregado à esfera privada. Esta ligação à vida doméstica tem vindo a demonstrar-se como um impedimento para a concretização da sua vida profissional. O cuidado da casa e dos filhos, passaram a constar entre as suas responsabilidades. É que «[e]stas tarefas, que tradicional e culturalmente se associaram às mulheres, têm um impacto negativo nas suas possibilidades de ascensão e competitividade no mundo empresarial laboral»⁵ (Enchautegui, 2004; Parker, 2009; em Del Toro 2012: 15).

Embora as suas expectativas e ambições em relação ao tipo de trabalho desejado estejam ao nível das dos homens, esperando ocupar lugares de destaque em carreiras profissionais liberais, a realidade é que continuam a sentir-se divididas entre a escolha da sua concretização ou da maternidade, já que ao optarem pelas duas se vêem a desempenhar um grande número de papéis que decorrem destas escolhas.

São evidentes os impedimentos e obstáculos que aqui se colocam, na medida em que, são as mulheres que continuam a assumir o peso do desempenho dos papéis domésticos que a visão tradicional lhes impõe, mesmo tendo aumentado a sua participação no mercado de trabalho. Não será assim de admirar que muitas reportem elevados níveis de fadiga e ansiedade (Saneesh 2007) assim como sentimentos de culpa, por acharem que estão a falhar como mães por não dedicarem mais tempo aos seus filhos.

Seria errado desconsiderar a influência neste sentimento de mal-estar, do pensamento da sociedade baseado na estrutura familiar patriarcal. Neste sentido, podemos encontrar estudos levados a cabo por Parker (2009) nos Estados Unidos que reportam resultados

⁴ No original, do espanhol: “[...] referirse a un tope invisible que les impossibilita a las mujeres rebasar y ascender.” (Del Toro, 2012: 14).

⁵ Do original, em espanhol: “Estas tareas, que tradicional y culturalmente se han asociado con las mujeres, impactan negativamente sus posibilidades de ascenso y de competitividad en el mundo empresarial laboral.” (Enchautegui, 2004; Parker, 2009; Rodriguez Del Toro, 2005 em Del Toro 2012: 15).

preocupantes. Apenas 12% dos/as participantes pensa que para o interesse da criança, a mulher deve trabalhar a tempo inteiro. Quatro em cada dez referem que o ideal é que ela trabalhe a tempo parcial, sendo assustador que 42% opine que esta não o deve fazer.

Verificando-se que as gerações mais novas têm uma maior abertura à mudança sobre os papéis que diferente e infundadamente se atribuem a homens e mulheres, e consequentemente à partilha das tarefas domésticas, existe ainda uma visão muito conservadora sobre este assunto.

Reconhecendo-se que as causas da violência de género se prendem com as desigualdades que acabamos de enunciar, que conferem ao homem um poder de decisão sobre a vida pública e privada, será pertinente afirmar que, «[...] ao longo da história, a mulher tem sido vista como um objeto desvalorizado e o homem como um coletivo que ostenta privilégios»⁶ (Del Toro, 2012: 23).

Tendo até aqui esclarecido as origens da manifestação da violência contra as mulheres, abordaremos de seguida as suas consequências. Para uma melhor compreensão das mesmas, da sua extensão e complexidade, torna-se importante referir, antes de mais, a definição deste conceito. Para esse efeito voltamos às palavras de El-Mouelhy (2004) que recorre à definição do Conselho Económico e Social (CES 1992) onde se pode ler que a violência contra a mulher consiste em

«[...] qualquer ato de violência baseado no género que resulte ou possa resultar para a mulher em dano/ofensa e sofrimento físico sexual psicológico, incluindo ameaças desses mesmos atos, coerção ou privação deliberada da liberdade, ocorrendo estes na vida pública ou privada»⁷ (cit. in. El-Mouelhy, 2004: 289).

Note-se que aqui se considera a violência doméstica como uma das muitas formas pelas quais se manifesta a violência de género. Pensa-se que o uso do primeiro termo atenua a sua amplitude e significado concorrendo para que, como nos diz a literatura recente, nomeadamente os trabalhos de Ángeles Álvarez (2009), se mantenha uma visão reducionista e pouco clara deste problema apresentando-o como privado. Perde-se assim a perspetiva de género, e oculta-se o facto de que a violência contra as mulheres é um assunto com raízes sexistas, e de ideologia conservadora fundado na base de desigualdades estruturais. Neste sentido, propõe-se o segundo conceito para incluir

⁶ Do original, em espanhol: “ [...] a lo largo de la historia, la mujer há sido vista como un objeto devaluado e el hombre como colectivo que ostenta privilégios.” (Del Toro, 2012: 23).

⁷ Do original, em inglês: “[...] any act of gender based violence that results in, or is likely to result in, physical, sexual or psychological harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or private life” (El-Mouelhy, 2004: 289).

todos os atos de violência contra a mulher, que acontecem apenas pelo facto de o ser, com base nos discursos tradicionais imbuídos nas raízes da dominação e submissão. Adrados-Vasquez (2007), especialista em masculinidades, também manifesta o seu desacordo com o uso do termo de violência doméstica pela associação que este faz com os papéis tradicionais. Afirmando a relação entre poder e violência, refere que aquela que é usada pelos homens é avaliada pelo contexto social em que se insere, sendo praticada como uma forma de este se identificar com os padrões culturais que lhe são outorgados pelos mesmos.

Nesta linha de raciocínio, estudos recentes, nomeadamente um efetuado por Mullender (2012) que se apresenta inovador pela perspetiva que adota ao privilegiar o *standpoint* das crianças, vêm confirmar esta ideia de que a violência de género/doméstica ainda não é amplamente reconhecida como crime, e que a mulher continua a ser responsabilizada pela sua manifestação, especialmente quando acontece em casa. Este facto relaciona-se com os processos de genderização, já que se constata que as/os entrevistadas/os criam uma ligação entre a vida doméstica e a mulher. Ou seja, tendo-lhes sido apresentado um caso hipotético em que o pai batia na mãe por ela não ter a casa arrumada, grande parte dos rapazes consideram que a culpa de tal ato é dela por não ter feito aquilo que devia. É preocupante, que especialmente rapazes concordem que a mulher merece ser vítima deste comportamento, quando não cumpre com os papéis que ditam as funções que lhe são atribuídas socialmente, referindo mesmo que algumas merecem ser alvo de violência. Quando esta situação acontece, a maioria destes diz que a culpa é partilhada, registando-se ainda uma pequena percentagem que culpa exclusivamente as raparigas. Quanto às reações a ter depois da sua ocorrência, as raparigas demonstram certa ambivalência entre a escolha de opções como abandonar a relação, ou falar com o companheiro sobre o sucedido. São poucas as participantes do sexo feminino que pensam que é imperativo que este mude, existindo lamentavelmente uma parte considerável de ambos os sexos, que acha que a mulher deve pedir desculpa pelo seu comportamento. A solução mais comumente apontada pelos rapazes é “falar sobre o assunto”.

Quanto às suas causas apontadas, elas recaem sobre situações em que a companheira se recusa a desempenhar tarefas como cozinhar e/ou, ter sexo, ou ainda por não respeitar o marido, infidelidade, sentimentos de ciúme e posse. O sexo masculino confirma a possibilidade de agir de forma violenta ao encontrar-se em tais condições.

Isto vem dar razão às afirmações feitas pelo sexo feminino no sentido em que antevêem a grande probabilidade de existir este tipo de retaliação. Estas considerações sugerem por um lado, a demonstração da construção social das representações e comportamentos sociais associados ao género, no que diz respeito à representação de si próprias e da forma como devem ser tratadas, e, por outro, a confirmação das suas expectativas.

De facto, é recorrente a associação entre os ciúmes a possessividade e a violência doméstica, corroborando a literatura nesta área esta mesma ideia.

São encontradas evidências que apontam para a sua manifestação como símbolo e expressão de amor e afeto perante tais sentimentos, servindo como uma justificação e uma atenuante para o uso da mesma. É que «[a] violência como expressão de amor é um poderoso, se perverso, tema em muitas histórias românticas [...]»⁸, (Mullender 2012: 77) sendo este argumento reportado por um significativo número de jovens entrevistados. Outra justificação reporta-se à tendência para aliar tais comportamentos a fatores psicológicos e individuais, tais como doenças mentais, ou experiências anteriores de abusos na infância. No entanto, não existe qualquer tipo de suporte literário para a sustentação desta perceção. (Mullender 2012)

A violência de género/doméstica pode assumir várias formas: física, sexual, psicológica/emocional, económica e sociocultural.

A primeira consiste na violação da integridade física (que pode resultar em homicídio - femicídio), assim como em práticas desumanas como a violação e a excisão genital. A violência psicológica acontece quando uma ação tem o intuito de causar sofrimento emocional à pessoa a quem se dirige, e pode traduzir-se em intimidação, ameaças e humilhações, no uso da mulher como símbolo de insulto, desrespeitando-a e tratando-a com desconsideração. Um exemplo quotidiano é a pressão exercida sobre ela para a impedir de ter amigos/as, habitualmente associada a sentimentos de posse e de ciúme circunscrevendo a sua rede de suporte, e reduzindo a sua auto-estima. Ao nível económico podemos falar da dependência da mulher nestes termos em relação ao homem, em situações de discriminação relativas ao pagamento de salários, trabalho não pago incluindo aquele que é feito em casa. A violência económica pode ainda apresentar-se em situações mais graves como sendo a privação do acesso aos bens e ao dinheiro mesmo para aquisição do essencial do dia-a-dia.

⁸ Do original, em inglês: "Violence as an expression of love is a powerful, if perverse, theme in many romantic stories [...]"(Mullender 2012: 77)

Quanto ao domínio sociocultural, manifesta-se na violação dos direitos humanos e reprodutivos, casamento forçado, imposição de determinadas formas de vestir e proibição do acesso à educação e ao trabalho. Não se esgotam aqui os exemplos das formas pelas quais pode ser perpetrada a violência de gênero contra as mulheres. Acrescenta-se uma última que diz respeito àquela que emana dos serviços do estado, e que se refere à falta de legislação para a proteção das mulheres, à aplicação de leis discriminatórias e transmissão e/ou reforço de estereótipos femininos no currículo escolar.

As consequências de tais atos são muito graves e consideradas como um problema de saúde pública. A Organização Mundial de Saúde (OMS) vem reconhecer as suas consequências na saúde física e mental já que,

«Complicações relativas à violência de gênero podem levar à morte, riscos sexuais como a contração de doenças sexualmente transmissíveis, disfunção sexual, gravidez não desejada, problemas comportamentais, saúde precária, lesões, hemorragia, consequências psicológicas como depressão, baixa auto-estima, tendências suicidas e abuso de álcool e outras substâncias ou simplesmente levar uma vida miserável⁹» (El-Mouelhy 2004: 290).

Os resultados deste crime hediondo têm efeitos a longo prazo que se podem traduzir em stress pós traumático (Walker 1979). Esta doença consiste na reprodução contínua por parte da vítima, dos sintomas de ansiedade e stress causados pelos abusos físicos e/ou psicológicos/emocionais, manifestando-se na ausência dos mesmos.

Especial atenção merecem as evidências que apontam para o facto de não serem apenas as mulheres que são vítimas a sofrer estas consequências. Este problema é apontado há bastante tempo por vários autores entre eles Jaffe, Wilson, & Wolfe (1988) que denunciam os mesmos efeitos em crianças que o viveram na primeira pessoa, ou experienciaram como espetadoras tais acontecimentos. O estudo canadiano desenvolvido pelos mesmos argumenta que as crianças socializadas em meios violentos desenvolvem igualmente stress pós traumático, problemas emocionais e cognitivos que baixam a sua produtividade, causando-lhes também menores níveis de confiança e auto-estima.

⁹ Do original, em inglês: "Complications of gender violence can lead to death, sexual risks such as contracting a sexually transmitted disease, sexual dysfunction, unwanted pregnancy, behavioral problems, physical complications such as ill health, injuries, bleeding, psychological consequences such as depression, low self esteem, suicidal tendencies and alcohol and substance abuse or simply leading a miserable life" (El-Mouelhy 2004: 290).

O estudo de Mullender (2012) sugere a concordância desta ideia, pois constatou que as crianças entrevistadas «[...]falavam em problemas em dormir, em ficarem acordadas por muitas horas ou acordar do sono berrando e gritando.»¹⁰ (Mullender 2012: 110) e em emoções de tristeza, solidão, confusão, medo, e preocupação.

As suas mães apontavam nelas comportamentos anti-sociais e sentimentos como medo e ansiedade. Falavam também dos pesadelos que as assaltavam durante a noite, as dores de cabeça frequentes, assim como os problemas de concentração na escola. Os problemas psicológicos mais graves reportados prendiam-se com atrasos de desenvolvimento, complicações ao nível do discurso e da linguagem, e, consequentemente, dificuldades de aprendizagem.

Existe uma considerável literatura sobre as estratégias de *coping* adotadas por crianças para lidar com estas situações. Entende-se este conceito como o uso de determinadas estratégias que visem a resiliência, a resolução das situações de violência ou traumas resultantes da mesma, de forma a sobreviverem física e mentalmente a estes acontecimentos adversos.

Pelos seus discursos, os fatores que assumem maior relevância para o sucesso do desenvolvimento de comportamentos de proteção, relacionam-se com a rede de suporte que têm ao seu dispor. De destacar a qualidade das relações que estabelecem com familiares, amigos e a comunidade envolvente. A ligação emocional que mantém com estas pessoas apresenta-se como o alicerce da sua resistência. Nesta linha de raciocínio, argumenta-se que «[...]um relacionamento seguro com um parente ou cuidador não abusivo, a existência de redes de apoio pessoal e comunitário e estruturas sociais¹¹» (Mullender, 2012: 118) se apresentam como estratégias preventivas, que potenciam um enfrentamento positivo dos problemas decorrentes da exposição à violência.

Tendo ainda em conta os dados obtidos pelo estudo referido anteriormente, as duas ideias gerais que surgem das vozes das crianças relativamente à sua capacidade de lidar com estas questões, têm a ver com o facto de serem ouvidas podendo expressar os seus pontos de vista, e da consideração das suas opiniões por parte dos adultos. Lamentavelmente, reportam que estes habitualmente estão sempre demasiado concentrados noutras questões, e que elas são colocadas em segundo plano. Neste sentido, surge uma triste mas relevante mensagem que destaca a importância de atender

¹⁰ Do original, em inglês: “[...] talked about problems in sleeping, either lying awake for hours or being woken from sleep by shouting and screaming.” (Mullender 2012: 110)

¹¹ Do original em inglês: “[...] secure attachment to a non abusive parent or carer, the existence of networks of personal support, and supportive community.” (Mullender, 2012: 118)

a estas necessidades. Esta constatação deve assim merecer a especial atenção não apenas dos adultos em geral, mas nomeadamente das/dos profissionais que trabalham diretamente com estes casos, comprometendo-se a adotar atitudes mais empáticas e recetivas.

Tentou demonstrar-se que a relação estabelecida entre a mãe e a criança se assume da maior importância, pois confere a ambos sentimentos de segurança e aumento da auto-estima. No entanto, Mullender refere Hague e colegas assim como Humphreys acerca da relevância desta ligação que têm vindo a ser descurada, tornando-se preocupante que o papel da mãe seja desconsiderado, na medida em que se atende aos aspetos negativos que decorrem do seu estado de vulnerabilidade, e que as impede de exercer o seu papel de forma funcional. São acusadas de não proteger as crianças e de as colocar em perigo, o que pode levar a que lhes seja retirada a sua guarda quando estas mais precisam de apoio e de suporte emocional. Com esta política estatal, as crianças, que já não tinham ‘pai’, ficam também sem a mãe, quando as instituições, descurando o facto de que a mãe e as crianças são vítimas de violência, exercem sobre a mãe a violência institucional de lhe exigir que saia de casa ou denuncie o agressor. Relegando a legislação para segundo plano, as instituições “esquecem” sistematicamente que a violência doméstica é crime e não responsabilizam o agressor, antes, a mãe.

Como refere Hester (2011), o problema da violência de género/doméstica, no que diz respeito à salvaguarda das crianças, tem vindo a ser objeto de um crescente reconhecimento, tanto ao nível das políticas como das práticas. Ele continua, no entanto, a dirigir a sua atenção especialmente para as mulheres vítimas, demonstrando-se como secundárias as preocupações com as crianças.

Chama-se aqui a atenção para questões relacionadas com o trabalho das/dos técnicas/os que lidam diretamente com a violência contra as mulheres. Seguindo ainda o pensamento desta autora, podemos dizer que este tem estado dividido em “planetas diferentes”. Das diferentes abordagens e intervenções dirigidas às/aos participantes que cada um privilegia, resulta a fragmentação que impede uma visão abrangente, contempladora dos problemas de todas/os as/os envolvidas/os. Esta ideia confirma-se por «um número de exemplos chave que apontam para uma aparente falta de coesão nas abordagens entre o “planeta da violência doméstica” e o “planeta da proteção das crianças”»¹² (Hester, 2011: 842).

¹² Do original, em inglês: “A number of key examples point, however, to an apparent lack of cohesive approaches between the “domestic violence planet” and “child protection planet”.” (Hester, 2011: 842)

Esta noção de “planetas” pode ser compreendida, como argumenta esta autora, através do conceito de *habitus* de Bourdieu (1989). Este termo refere-se às estruturas mentais através das quais os grupos apreendem a realidade, sendo esta avaliada com base nas mesmas. Compreende-se assim que cada “planeta” é constituído por um grupo profissional que desenvolve o seu trabalho em cada uma destas áreas, avaliando as situações com base no seu *habitus* profissional, o que cria divergências entre os mesmos.

O primeiro foca a sua atenção nos adultos. As ações desencadeadas dirigem-se essencialmente à salvaguarda e à proteção das sobreviventes. São ativados os meios necessários para tal, encaminhando-as para refúgios onde estas e as suas crianças possam estar seguras. No entanto, de acordo com Hester (2011) «as crianças não são tão proeminentes no “planeta da violência doméstica” [...]»¹³ (idem: 842).

Existindo a preocupação com o seu bem-estar, são negligenciadas por vezes as suas necessidades, ignorando-se os seus sentimentos e tentativas para que a sua voz seja escutada. É que embora a maior parte das/dos residentes destes refúgios sejam crianças, o seu estatuto como “criança em necessidade” é desvalorizado, e os meios e recursos ao nível técnico para trabalhar com elas é bastante escasso. Torna-se pertinente aqui referir que em Portugal, como iremos constatar no próximo capítulo destinado à legislação sobre a violência de género/doméstica, não é contemplada na equipa técnica a existência de técnicas/os especializadas/os para trabalhar com as crianças nas casas de abrigo. Neste sentido, podemos compreender que muitas considerem que o tempo que passam nestes locais é maçador, pois não existem atividades para fazer, e as/os profissionais que lá trabalham estão sempre demasiado ocupadas/os a atender às necessidades das suas mães (Mullender, 2012). Podemos assim considerar que «explorar sistematicamente a contribuição dos refúgios a partir do *standpoint* das crianças continua a ser uma lacuna na agenda da investigação.»¹⁴ (Mullender, 2012: 103).

No segundo “planeta”, ao contrário do primeiro, o foco recai na criança e na defesa dos seus interesses. Com base na lei da proteção de menores, a intervenção é orientada para a família e executada com base no princípio de a proteger de qualquer mal ou sofrimento que lhe possa ser causado pela mesma. Os procedimentos adotados elegem meios de ação que privilegiam os acordos com as/os cuidadores na tentativa de impedir que esta seja retirada da família de origem, aplicando-se esta solução como um último

¹³ Do original, em inglês: “Children are not so prominent on the “domestic violence planet” [...]” (Hester, 2011: 842).

¹⁴ Do original, em inglês: “Systematically exploring the contribution of refuges from the standpoint of children remains a gap in the research agenda.” (Mullender, 2012: 103).

recurso. No entanto, neste caso, as instituições parecem esquecer que não são apenas as crianças que são vítimas e não se pode eleger uma estratégia baseada em acordos com os cuidadores nestes casos.

A legislação referente à proteção de crianças é contemplada na lei Portuguesa há um longo período de tempo e considerada como da ordem do direito público, ao contrário da violência de género/doméstica que só recentemente foi retirada do domínio privado.

Os principais pontos que revelam as dificuldades de articulação, recaem sobre as diferentes abordagens em relação aos agressores, às vítimas e às crianças, que são também sustentadas em avaliações genderizadas já que «os significados, as expectativas associadas ao género podem ter impacto nas ações dos profissionais relativamente aos perpetradores, às vítimas/sobreviventes e contribuir nas decisões a ser feitas»¹⁵ (Hester, 2011: 840).

Neste sentido, a intervenção do “planeta da violência doméstica” é dirigida à sobrevivente focando-se na coerção legal do agressor, e ativando todos os meios que visem o afastamento da mulher do mesmo, sendo esta encaminhada para refúgios.

Note-se que esta devido ao seu estado psicológico e emocional (e por vezes físico) não se encontra, como aliás já foi referido anteriormente, em condições de desempenhar o seu papel mãe de forma adequada, não se podendo esperar, nem a ela compete, face à situação de crime, providenciar uma total segurança das suas crianças. Quando, pelos mais variados motivos, decide não abandonar o lar violento, sendo o momento da separação o mais crítico e perigoso, é acusada pelos serviços de proteção de menores de não providenciar meios que garantam a segurança e o bem-estar da criança, correndo o risco de ficar sem a sua guarda.

Esta visão não contempla a desigualdade de género e as suas consequências na medida em que não entende o poder e a manipulação que o agressor exerce sobre a vítima. Desta forma, este grupo profissional não compreende consequentemente o porquê de esta simplesmente não sair de casa, não reconhecendo que a «[...] mulher possa ficar por razões relacionadas com medo e segurança, e /ou falta de recursos»¹⁶ (Hester, 2011: 844).

Ao agir desta forma, a atenção é desviada do agressor sendo esta considerada como o maior problema pois «[...] apesar da violência ter sido primeiramente dirigida à mãe

¹⁵ Do original, em inglês: “Meanings attributed to, and expectations associated with, gender may impact on the actions of professionals to perpetrators and victims/survivors and contribute to decisions made.” (Hester, 2011: 840).

¹⁶ Do original, em inglês: “[...] women don’t just leave without recognition that women may be staying for reasons related to fear and safety, and/or lack of resources.” (idem: 844)

pelo parceiro masculino, é a mãe que é vista como responsável para lidar com as consequências¹⁷» (idem: 846), o que constitui uma dupla vitimização (ou revitimização, ou vitimização vicariante).

Consideramos que os referidos “planetas” agem assim cada um consoante as suas próprias culturas e práticas potenciando efeitos adversos. Ambas as perspetivas parecem colocar um grande peso sobre aquelas que são completamente inocentes neste assunto, já que ao invés de se agir sobre o perpetrador, garantindo que este seja afastado e responsabilizado pelos seus atos, são as sobreviventes e as suas crianças que são obrigadas a “fugir” e “esconder-se” deste, deixando as suas casas, o seu quotidiano, as suas vidas.

Concordamos assim com o argumento de Hester (2011), quando diz que estas divergências tornam as escolhas das mulheres bastante confusas, pois são objeto de pressões tanto formais como informais dos diferentes planetas. Isto leva a que se vejam confrontadas com dúvidas sobre como devem reagir de forma a encontrar segurança para elas e para as/os suas/seus filhas/os, ficando subjacente a ideia de que nenhuma destas abordagens, pela forma como intervém, consegue encontrar soluções que alcancem o bem-estar das crianças.

Na próxima seção, abordam-se a legislação e as políticas sociais desenhadas para enfrentar este crime e grave problema social que constitui a violência de género e doméstica contra as mulheres e as crianças.

1.2. Enquadramento Jurídico-Legal

A desigualdade de género e a violência doméstica anunciam-se como problemas sociais, sendo alvo de atenção de organismos nacionais e internacionais, tanto de natureza pública como privada e, no sentido de combater este crime hediondo, os governos, incluindo o português, têm procedido à criação de medidas legislativas de carácter legal, que, por um lado, atuam sobre a coerção do agressor e, por outro, se comprometem a garantir a segurança e a prestar apoio às vítimas.

Foi assim que, em 1999, a Resolução do Conselho de Ministros (RCM) nº 55/99, de 15 de Junho, aprovou o I Plano Nacional Contra a Violência Doméstica (IPNCVD) que

¹⁷ Do original, em inglês: “[...] despite the violence to the mother being primarily from the male partner, it is the mother who is seen as responsible for dealing with the consequences.” (idem: 846)

reconhece a violência doméstica como um flagelo que põe em causa o próprio cerne da vida em sociedade e a dignidade da pessoa humana, que se previu, em sede do objetivo II, intervir para proteger a vítima através da criação de uma rede de refúgios, mais tarde, designados de “casas de abrigo”. A referida lei veio efetivar este desiderato, estabelecendo-se no seu desenvolvimento o Decreto-lei nº 323/2000, de 19 de Dezembro, que a vem regulamentar, estabelecendo o quadro geral da rede pública de casas de apoio às mulheres vítimas de violência. Neste seguimento, é atualmente a lei nº112/2009, de 16 de Setembro, que vigora, revogando assim o anterior decreto e lei nº 107/99, de 3 de Agosto, ao estabelecer o regime jurídico aplicável à proteção e assistência das vítimas, fazendo referência às crianças e reconhecendo-lhes este estatuto. Compreende-se, neste diploma legal, que, «[a]s mulheres continuam a ser particularmente vulneráveis aos fenómenos da pobreza, da exclusão social e da violência (...)», (II Plano para a Igualdade 2003-2006: 3) tendo, ao longo da história, vindo a ser construídos e atribuídos, diferentes e desiguais papéis na sociedade, persistindo ainda hoje, «flagrantes assimetrias quanto a oportunidades, direitos e deveres, entre as mulheres e os homens, urge corrigi-los pela implicação que têm no desenvolvimento da sociedade, e pelos elevados custos económicos e sociais que comportam (...)» (idem: 4).

É com a intenção de combater estas assimetrias que a Comissão para a Igualdade de Género (CIG) desenvolve o seu trabalho, tendo por sua responsabilidade executar políticas públicas no âmbito da cidadania e da igualdade de género, elaborando também propostas que visem a sua efetivação, como se pode ler no nomeadamente nos domínios da,

«(...)educação para a cidadania, da igualdade e não discriminação (...) da proteção da maternidade e paternidade, da conciliação da vida profissional, pessoal e familiar das mulheres e homens, do combate às formas de violência de género e violência doméstica» (Decreto Regulamentar nº1/2012).

Neste sentido, estes assuntos têm vindo a constar na agenda política, anunciando-se políticas públicas de carácter regulamentar e normativo, traduzindo-se em planos de ação de combate a situações de discriminação e violência assente no género, no âmbito da concretização da vivência de uma cidadania plena.

É o caso do IV Plano Nacional para a Igualdade de Género Cidadania e Não Discriminação (PNI) 2011-2013, que surge pela Resolução do Conselho de Ministros

nº5/ 2011, acompanhado do IV Plano Nacional Contra a Violência Doméstica (IV PNCVD) 2011-2013.

O IV PNI é acompanhado de um conjunto de 97 medidas estruturadas em torno de 14 áreas estratégicas, entre elas a independência económica, mercado de trabalho, organização da vida profissional, familiar e pessoal; violência de género, inclusão social; saúde; educação e ensino superior e formação ao longo da vida. Este plano consagra a sua linha de ação, diretrizes que emanam de organismos europeus e internacionais, como é referido no mesmo,

«com destaque para a Organização das Nações Unidas, o conselho da Europa e a união europeia, designadamente a estratégia para a Igualdade entre Homens e Mulheres 2010-2015 e a estratégia da União Europeia para o Emprego e o Crescimento-Europa 2020» (Resolução do Conselho de Ministros nº5/2011).

Pretende-se, assim, aliar a promoção da igualdade de género ao desenvolvimento económico inclusivo e sustentável, no sentido em que esta o irá potenciar, assim como irá, desta forma, promover a justiça social. É que este plano, como refere o documento, «surge num momento de grande crise económica e financeira ao nível nacional e internacional e pretende afirmar a igualdade como factor de competitividade e desenvolvimento» (idem). Neste duplo sentido, compreende-se que estejam em destaque medidas assentes na educação, na formação e no trabalho.

A educação assume grande relevo nesta missão na medida em que é perspectivada, segundo o texto, como «o sustentáculo das políticas para a igualdade e a garantia de continuidade das alterações que ainda são necessárias à vida que mulheres e homens compartilham» (idem).

Quanto ao IV PNCVD, que surge pela Resolução do Conselho de Ministros nº100/2010, atuando em consonância com o PNI, demonstra-se mais específico, dirigindo a sua ação não só em matéria de prevenção, para um público abrangente, mas também e nomeadamente, para as vítimas de violência de género/doméstica. Pretende-se com este plano reforçar as medidas de proteção destas, e promover a sua integração social assim como prevenir a reincidência atuando no quadro legal, contemplando também a formação de profissionais nesta área.

O IV Plano Nacional Contra a Violência Doméstica enquadra-se no âmbito da resolução do Parlamento Europeu 2009, que apela à construção de medidas de ação para a

prevenção da violência e a punição dos agressores, e, a nível internacional, nas resoluções da Assembleia Geral das Nações Unidas, com a intenção de intensificar esforços para a eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres. Desenvolve-se também com base nas recomendações da Organização mundial de Saúde (OMS) de 2003, que entende a violência doméstica como um grave problema de saúde pública, considerando que as consequências que lhe estão associadas «[...] são devastadoras para a saúde e bem estar de quem a sofre, comprometendo o desenvolvimento da família, da criança da comunidade e da sociedade em geral» (Resolução do Conselho de Ministros nº100/2010).

Neste sentido, a área estratégica nº 3 do IV PNI - Educação, Ensino Superior e Formação ao Longo da Vida – pretende a integração da temática da igualdade de género nos conteúdos programáticos e nos projetos educativos, percepcionando como fulcral o papel da educação no combate aos estereótipos de género, na medida em que diz que estes

«(...) continuam a enformar os currículos, as práticas educativas e pedagógicas, a formação dos diversos agentes educativos, os diversos tipos de materiais didáticos e pedagógicos, bem como a cultura organizacional e os circuitos comunicacionais das escolas» (Resolução do Conselho de Ministros nº5/2011).

Desta forma, constitui-se como pertinente fazer da des/igualdade de género e da violência de género/doméstica objeto de intervenção educativa e reitera-se a necessidade da intervenção de técnicas/os especializadas/os para o trabalho com as crianças e jovens, tanto em contexto escolar formal como em contexto institucional de casa de abrigo. No entanto, podemos constatar que não é contemplada na lei nº112/2009 de 16 de Setembro, especificamente no artigo 66º que decreta a formação da equipa técnica das casas abrigo, a inserção na mesma de profissionais da educação que dirijam a sua ação às filhas/os das vítimas (considerando-se que também as crianças são vítimas diretas ou indiretas da violência de género/doméstica) nem às próprias vítimas. Como podemos ler no referido artigo da presente lei, a constituição da equipa técnica deve ser «[...] pluridisciplinar, integrando as valências de direito, psicologia e serviço social» (idem).

Visto que se considera, em todos os diplomas mencionados, que o trabalho de combate à violência de género é essencialmente educativo, torna-se evidente a necessidade de atuação no terreno de profissionais com formação nesta área, antevendo-se a prevenção

primária da violência aliada à mediação socioeducativa, como fulcral no desenvolvimento do mesmo.

É nesta linha de raciocínio, que se desenvolverá o próximo ponto.

1.3. A Mediação socioeducativa na prevenção da violência de género/doméstica

As Ciências da Educação têm desenvolvido percurso de pesquisa e intervenção no âmbito da problemática da violência de género/doméstica, em Portugal. Dos trabalhos efetuados neste sentido, destacamos aqueles que foram realizados por Maria Fernanda Ramos (2007) *Famílias e suas representações em torno de cidadanias e género: ouvindo mães e pais de crianças de 1º ciclo*; Artemisa Coimbra (2007) *Crónicas de Mortes Anunciadas: violência doméstica, imprensa e questões de género em articulação com a educação da cidadania*; Débora Fernandes (2008) *O Papel dos Profissionais de Educação na Prevenção, Detecção e Intervenção nos Maus-Tratos Infantis: a pertinência e a premência da formação*; Rosa Mary Manso (2009) *Os hi5 de jovens adolescentes portugueses: uma forma diferente de comunicar*; Daniela Silva (2009) *A relação comunicativa na questão da indisciplina, agressividade e violência*; Sofia Magalhães (2010) *A intervenção Social e Educativa no âmbito dos Maus-Tratos Infantis: o trabalho realizado numa CPCJ*; Cristina Tavares (2012) *Adultos Sem Juízo, Crianças em Prejuízo*”, e, especificamente, os que privilegiaram a intervenção para a prevenção em contexto escolar, entre os quais: Anabela Lemos (2008) *Por uma Escola que Previne: Uma abordagem e reflexão de um projecto educativo de prevenção da violência de género nas escolas*; Marta Luísa Silva (2008) *O Abuso Sexual e a Escola a Tempo Inteiro: Professores/as e Educadores/as Capazes de Intervir Precocemente? Diálogo entre saberes e subjectividades de profissionais da educação e profissionais técnicas do campo dos maus-tratos*; Aurélie Cardoso (2009) *A violência na escola e os maus tratos: uma formação inexplorada mas imprescindível na interface entre o professorado e as CPCJ's*.

Por tudo o que tem vindo a ser referido, nomeadamente no que diz respeito à construção social das representações de género, partindo da premissa que as bases da violência de género/doméstica assentam na aprendizagem desde cedo dos diferentes e desiguais

papéis de homens e mulheres, sobressaindo uma realidade que se pauta por um domínio infundado do masculino sobre o feminino, a intervenção educativa precoce e preventiva, anuncia-se da maior importância para a promoção de comportamentos contemplativos da igualdade e paridade.

A mediação socioeducativa assume a sua relevância no desenvolvimento de uma cultura de paz e justiça, potenciando a vivência de uma cidadania plena, através de medidas que visem a assunção de novas formas de viver as feminilidades e masculinidades.

Neste sentido, ao desenvolver um programa de intervenção que atua na prevenção da violência e promoção dos direitos humanos, incorporando a influência da mediação na sua concepção, aplicação e realização, interessa, acima de tudo, argumentar sobre a pertinência e legitimidade dos seus pressupostos no enquadramento da mediação socioeducativa.

A resolução deste problema, que envolve as assimetrias de poder entre géneros, é considerada a um nível “global” como prioritário, partindo de várias instâncias nacionais e internacionais, a preocupação em desenvolver medidas que erradiquem este complexo e grave fenómeno que afecta a humanidade.

As formas de vida dos cidadãos transformam-se a um ritmo vertiginoso que só pode ser compreendido à luz dos efeitos da globalização e do fenómeno da modernidade. Estes causam a instabilidade em contextos como os da escola e da família, tendo também repercussões ao nível individual e identitário. Constatamos que um dos efeitos da globalização é a multiculturalidade e a reivindicação por uma cidadania não mais atribuída, antes reclamada.

É o caso das questões relacionadas com o estatuto da mulher. Este sempre lhes foi imposto pelo poder patriarcal e parece incontornável o facto de que existe todo um movimento tanto organizacional como social na luta pela afirmação da igualdade, questionando-se e recusando-se os papéis tradicionais que lhe têm vindo a ser impostos. É nesta linha de raciocínio que se torna compreensível o aparecimento de conflitos que não se reportam mais e apenas a questões de redistribuição, estando os seus motivos ligados por outro lado, como nos diz Bonafé-Schmitt, citando Habermas, a « [...] novos problemas ligados à qualidade de vida, à igualdade de direitos, à realização individual de si mesmo, à identidade social...» (Bonafé-Schmitt 2010: 47).

Neste sentido, podemos compreender a reivindicação das mulheres pela sua independência, pelo reconhecimento do seu valor e pela concretização das suas aspirações.

Entende-se que a mediação, pelos seus pressupostos e características que se apoiam num modelo comunicativo e conciliador, pode ter efeitos positivos e transformadores ao intervir precocemente sobre os conflitos decorrentes da criação de estereótipos.

Na base dos motivos que desencadeiam os conflitos, encontram-se sentimentos, emoções, pontos de vista e perspetivas diferentes que poderão levar, se bem conduzidos, à construção de um ambiente de tolerância e entendimento mútuo, que levará, por sua vez, à convivência pacífica entre pessoas que vivem juntas.

No entanto, chama-se a atenção para o facto de que o propósito da mediação não é apenas resolução de conflitos já que

«[r]esolver ou gerir ficam muito aquém do potencial inovador que, pelo contrário, está associado à transformação. A realidade mostra que, tal como a energia os conflitos não se criam nem se destroem, apenas se transformam» (Torremorell 2008: 80).

Procura-se, então, não apenas estabelecer a “coesão social”, mas antes recriar os laços sociais, transformar nomeadamente aqueles que se estabeleceram entre o sexo feminino e masculino.

Percebemos que a mediação está cada vez mais em voga, é sentida como uma necessidade, e está presente nas mais variadas áreas sociais sendo um importante referente das políticas sociais. Vemos a sua expansão nos campos familiar, social, socioeducativo, escolar, penal, comunitário, sendo que, desta forma, não a podemos restringir a um método, a uma técnica, sobressaindo assim uma visão redutora, ao classificá-la como uma alternativa à justiça.

Seria ingénuo e simplista associar o desenvolvimento da mediação, somente à atual crise dos sistemas de justiça que «[...] não dão garantia em termos quantitativos nem qualitativamente e são considerados, em geral, pouco satisfatórios» (idem: 79), não demonstrando também qualquer preocupação pela edificação de uma “justiça compreensiva”.

Considerando a regulação estatal como necessária, defende-se também que deve existir uma maior abertura e cooperação entre o estado e a sociedade civil, formando-se uma hibridez contínua, que leve à construção de lugares intermédios de regulação onde predomine a lógica da comunicação. Assim sendo, efetiva-se a realização de uma cidadania mais ativa com os/as próprios/as cidadãos/ãs a reclamarem a sua participação com um maior o nível de autonomia.

Repousando a Mediação na base comunicacional, tendo um caráter voluntário e trabalhando na horizontalidade das relações, os riscos de assimetrias são diminuídos. No entanto, entendemos a circunscrição do seu contexto de atuação, pois cada situação deve ser considerada na sua individualidade e complexidade, visto que há casos que devem ser resolvidos judicialmente. Há que ter em atenção o facto de que tal

«[c]omo na química, alguns elementos serão solúveis, outros não, às vezes a ligação será inexequível [...] no pior dos casos o produto final será nocivo. Seria ingénuo e perigoso não prever esta ultima possibilidade» (Torremorell 2008: 81).

Entende-se assim que no que diz respeito à prevenção da violência, a mediação pode atuar a partir do diálogo na redução das assimetrias de género, examinando-se os significados e trabalhando-se ativamente para os transformar. Aqui todos/as os/as intervenientes participam na construção de um conjunto de ressignificações de forma a que se possa como nos dizem Vecchi e Greco, (2000) «[...] pensar no que ainda não se pensou, ouvir o que ainda não se ouviu, dizer o que ainda não se disse» (cit. por: Torremorell, 2008: 41)

No entanto, no que concerne às situações de violência de género/doméstica, em que as consequências são sempre drasticamente negativas, torna-se importante referir que como nos diz Marie Torremorell (2008) citando Giró, a lei desempenha um papel muito importante, uma vez que, «nem todos os conflitos, nem todas as confrontações, têm razões para serem reconduzidos de forma positiva, e é no âmbito dos conflitos destrutivos que a justiça penal tem o seu campo de atuação» (cit. por: Torremorell, 2008: 45). De facto, esta é uma das limitações da mediação, mas a diferenciação entre esta e a justiça baseia-se no princípio da não diretividade que a primeira visa. Outra característica diferenciadora tem a ver com a horizontalidade da comunicação no processo de mediação, «que se torna inviável em processos judiciais ou terapêuticos. Não seria adequado por a palavra de um juiz ao nível da de um delinquente, nem a de um terapeuta à de um paciente» (Torremorell, 2008: 45).

Enquadrando o projeto de prevenção primária da violência e promoção dos direitos humanos nos três modelos de mediação propostos por Torremorell, (2008), pode dizer-se que este abarca pelos seus propósitos, as características do modelo transformativo assim como comunicacional.

O modelo transformativo, ou não diretivo, contém princípios que se estabelecem pela mudança de paradigma, ou seja, aqui não se vê a mediação como uma alternativa que

destaca o individualismo, a tónica é colocada na componente relacional, o que lhe atribui um carácter muito singular. Nas palavras de Torremorell, citando Horowitz, o carácter transformador deste modelo de mediação «[...] permite às partes capitalizar os conflitos como oportunidades de crescimento» (cit. por: Torremorell, 2008: 49) de forma a que se estabeleça, «[...] uma visão mais baseada no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e na autonomia individual» (Torremorell, 2008: 49).

Ao contrário do modelo de resolução de problemas, este encontra-se mais ligado à arte do que à técnica, já que se centra nas pessoas e nos contextos em que estas se encontram inseridas, reconhecendo e dando igual importância aos «[...] pontos coincidentes como [a]os divergentes [...]» (Torremorell, 2008: 50), considerando as pessoas, verdadeiras protagonistas na transformação da sociedade. Neste sentido, «a transformação é um tipo de meta diferente. Implica mudar não só as situações mas também as pessoas e, portanto, a sociedade no seu conjunto» (Horowitz, cit por: Torremorell, 2008: 50).

O modelo comunicacional coloca toda a atenção sobre a comunicação ao abranger os teores do conflito e das relações. A abarca as prioridades dos outros, tornando-se mais completo, pois «o modelo circular narrativo tem a vantagem da sua grande aplicabilidade por estar centrado tanto nas relações como nos acordos» (Suarez, cit. por: Torremorell, 2008: 52).

Aqui, o papel do/a mediador/a passa por provocar uma desestabilização na argumentação das partes, quando estas contam a sua história, reiterando o seu ponto de vista para que se possa reconstruir, através de uma relação de cooperação, uma nova história que ponha em causa a significação do conflito, visando a sua ressignificação.

As críticas a este modelo centram-se na ideia de que «[...] a comunicação humana constrói o mundo mas não o representa» (cit. por: Torremorell, 2008: 52), no entanto, desta maneira, «[...] os diálogos que se estabelecem no processo mediador permitem projetar novas possibilidades, criar a partir de incertezas e especular a partir daquilo que ainda não existe» (Torremorell, 2008: 52).

Assim, e de acordo com o presente projeto de intervenção/investigação, que incorpora a influência da mediação, utilizando algumas das suas ferramentas de trabalho, e enfatizando que este conceito tem o seu alcance na temática da prevenção primária da violência, passa-se a inseri-lo no campo da mediação socioeducativa e escolar. Baseando-se o mesmo no desenvolvimento de um “Programa de Prevenção Primária da Violência e Promoção dos Direitos Humanos” (Magalhães, Canotilho & Brasil 2007),

que tem como principal objectivo promover a Educação em valores, estimulando atitudes e comportamentos de compreensão tolerância e respeito através da comunicação, expressão das diferenças e seu reconhecimento, a escola anuncia-se como um local privilegiado para a sua ação.

Esta intervenção assume o carácter essencialmente antecipador e preventivo da mediação socioeducativa que pelos seus objetivos pode e deve «[...] ocorre(r) em contextos educativos, tanto escolares como de educação não-formal e informal [...]» (Silva e Moreira, 2009: 7).

Esta forma de regulação tem vindo a ser introduzida nos sistemas educativos devido às transformações que nele têm vindo a ocorrer, podendo apontar-se como um factor que contribui para a sua instabilidade, as mudanças nas relações familiares que não obedecem mais a um modelo tradicional, tanto na sua constituição como nas interações entre os seus membros. É que a escola não é “uma ilha”. Pelo contrário, é das instituições que se encontra mais imbricada em todos os outros sistemas, sendo o centro das atividades entre a comunidade, o bairro, a família, podendo assemelhar-se à foz de um rio, onde todas as “águas vão desaguar”. Assim, é local de conflitos que não se restringem apenas ao que se passa dentro dos seus portões, não se cingindo estes apenas ao processo de ensino-aprendizagem. É por esta mesma razão que a mediação socioducativa em contexto escolar se afigura de grande importância, pois vem estabelecer pontes entre a escola e a comunidade sendo necessárias «[...] estruturas e figuras facilitadoras da ligação entre sistemas, organizações, grupos ou simplesmente entre pessoas. Esta realidade é cada vez mais um traço característico da educação formal» (Freire, 2010: 59).

Vários têm sido os projetos de mediação em contexto escolar, em Portugal, começando a sua expansão nos anos de 1990 e estando associados, «[...] a um progressivo afrontamento dos gravíssimos problemas do sistema educativo e, também, do sistema económico nacional, de entre os quais se destacam o abandono escolar e o trabalho infantil» (idem: 60).

No que diz respeito à prevenção da violência, nomeadamente na área da igualdade de género, são bastantes os projetos desenvolvidos em vários países Europeus. Temos o exemplo de três programas que permitem desvendar como se criam vínculos entre a masculinidade e a violência apontando as bases que estão na sua origem.

Entre eles o “Projeto Arianne” (1995-1998)¹⁸ que visou o estudo das masculinidades na adolescência; “O projeto Daphne” (1998-1999)¹⁹ que recaiu sobre a elaboração de materiais curriculares para a prevenção da violência, e ainda o “Projeto de Educação para um Presente Sem Violência” (2002-2004)²⁰. Todos estes projetos assentam os seus propósitos nos pressupostos da mediação, atuando com base num modelo transformador que defende uma ruptura com os modelos tradicionais, introduzindo uma visão mais ampla ao não se fazer uma distinção entre os sexos no que diz respeito a comportamentos, aspirações e expressões.

No entanto, as escolas, nomeadamente os/as professores/as, têm vindo a mostrar alguma resistência no que diz respeito à introdução da mediação de conflitos. Isto pode compreender-se no sentido em que

«[a] introdução das práticas de mediação, designadamente nas escolas, requer uma constante análise entre o instituído e os processos de mudança que tais introduções impõem, designadamente no campo das relações de poder nos mais diferentes níveis» (Freire, 2010: 60).

Isto tem também diretamente a ver com o entendimento do conceito de conflito ao qual se associa uma conotação negativa. Quanto a este, os/as professores/as têm uma opinião bastante vincada: trata-se de eliminá-lo, na medida em que

«quer na sociedade em geral, quer no sistema educativo, em particular, predomina a concepção tradicional de conflito derivada da ideologia tecnocrático-conservadora que o associa a algo negativo [...] que é preciso corrigir e, sobretudo, evitar» (Jares 2001: 17)

No entanto, numa perspetiva de uma democracia e cidadania plena, considera-se o conflito como algo natural e que é inerente ao ser humano, isto é, a forma de expressar

18 O “Projeto Arianne” foi desenhado inicialmente pelo Departamento de Educação da Universidade de Cambridge e ICE da Universidade Autònoma de Barcelona, estendendo-se depois a outras Universidades, nomeadamente à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi desenvolvido neste período de tempo no Reino Unido, Espanha, Itália, Grécia, Portugal, Dinamarca e Alemanha. Esta investigação identificou a existência de três ideologias básicas: “patriarcal”- assente na divisão dos papéis de género, na expressão da violência e valorização da superioridade do sexo masculino em relação ao feminino; Feminista liberal”- com base no princípio da igualdade de oportunidades, estendendo o modelo masculino a toda a sociedade; “Transformação”- que sugere a rutura com os estereótipos de género propondo a liberdade de escolha de comportamentos e preferências com ênfase na ausência de classificação dos mesmos/as como masculinos/as ou femininos/as (Medero, 2005: 59).

19 “O projeto Daphne” foi suportado pelo financiamento da Comissão Europeia, Direção Geral da Família e Justiça, e desenvolveu-se nos seguintes países: Espanha, Dinamarca e Alemanha. Tendo como principal objetivo a elaboração de materiais educativos para a prevenção da violência, incidiu em cinco áreas temáticas: masculinidades; masculinidades e homofobia; violência e vida quotidiana; violência sexual; educação sentimental dos homens. Os principais resultados demonstram a conscientização das/dos participantes sobre atos de violência, os seus efeitos, e, a construção de alternativas para a resolução de conflitos (Medero, 2005: 60).

20 O “Projeto de Educação para um Presente Sem Violência” foi desenhado inicialmente por Fernando Barragán (diretor do mesmo) do Departamento de Didática e Investigação Educativa da Faculdade de Educação de Laguna, em Espanha. Teve por base a análise dos resultados dos dois projetos acima mencionados, sendo o principal objetivo a erradicação da violência através da introdução de um currículo integrado e interdisciplinar. Teve lugar em 24 escolas secundárias distribuídas pela Alemanha, Dinamarca, Espanha, Itália e México, envolvendo 125 professoras/es e 2000 alunas/os (Medero, 2005: 61).

que os seus desejos e interesses não estão a ser satisfeitos. Seguindo esta ideia, podemos perceber que na sua ausência não teria havido evolução, progresso, teríamos permanecido sempre na mesma diminuindo a cada passo a nossa criatividade. Como refere Jares (2001: 17) fazendo referência a Sartre, “o conflito existe na medida em que existe o outro” e este outro não precisa de estar do outro lado do oceano, ele existe mesmo ao nosso lado, já que todos somos seres individuais, e temos, a algum momento, necessidades, valores ou opiniões que se demonstram incompatíveis ou tão-só divergentes com as de outra/as pessoa/as grupos ou instituições.

É neste sentido que se perspetiva que o conflito não é bom nem mau, estando a sua caracterização dependente da forma como se lida com ele. Aqui convém esclarecer a diferença entre um estado e a resposta que lhe pode ser dada, sendo exatamente aqui que se pretende intervir. Ou seja, sendo o conflito um estado, a violência surge como uma possível resposta ao mesmo. Desta forma, o desafio que se impõem repousa na ideia de que, como nos diz Jares (2001) citando Lederach «a chave não está na eliminação do conflito, mas na sua regulação e solução justa e não violenta: “temos de aprender e praticar métodos não de eliminar o conflito, mas de o regular e encaminhar para resultados positivos”» (in Jares, 2001: 34).

É no seguimento desta ideia que se concebe o programa de “Prevenção Primária da Violência e Promoção dos Direitos Humanos”. Sem a noção de que o conflito é algo positivo e natural não se poderia levar avante o mesmo, pois será a partir da sua abordagem, no sentido das crianças manifestarem e expressarem as suas ideias, fazendo circular “verdades múltiplas”, que se conseguirá chegar a um entendimento de que a diferença existe, e que não existe nenhum mal nisso, prevenindo-se e antecipando-se conflitos que poderão degenerar em confrontos violentos.

É na persecução deste objetivo que a mediação de conflitos, tendo em conta que se busca modos de convivência assentes na paz, cooperação, valorização do outro e no respeito, se apresenta como uma técnica que «[a]judar a entender e respeitar a diferença, a ser mais tolerante. E portanto é uma importante ferramenta formativa e também de prevenção da violência²¹» (Garcia et al., 2003: 134).

Ainda, nesta linha de raciocínio, entendendo-se que a violência se aprende através dos processos de socialização de género e na ausência de estratégias de resolução de conflitos, na medida em que, como já foi aqui referido a cultura patriarcal tem vindo a

²¹ Do original, em Espanhol: “Ayuda a entender e respetar la diferencia, a ser más tolerantes. Y, por lo tanto, es una importante herramienta formativa y, también de prevención de la violencia” (Garcia, 2003: 134).

promover os binómios mulher-afetividade versus homem-agressividade, esta ferramenta ganha pertinência na educação sentimental tratando de desvincular estas associações.

Podemos dizer que o trabalho desenvolvido se encaixa assim numa perspetiva de “mediação das diferenças”, já que visa a reabilitação das relações sociais entre indivíduos e grupos, nomeadamente, a recriação das relações e as interações entre o género masculino e feminino.

Os seus propósitos prendem-se com a transformação e a emancipação, numa perspetiva criativa e renovadora aliada a um carácter preventivo. É neste sentido que a prevenção primária se enquadra e se articula com os pressupostos e princípios pedagógicos da mediação. Esta forma de intervenção permite mobilizar um conjunto de estratégias de «[...] carácter interventivo-preventivo e não apenas de intervenção de urgência, quando a situação já é uma realidade» (Magalhães, 2010: 36). É neste ponto, quando a violência já se manifestou, que a prevenção terciária, «[...] tem o seu foco de intervenção junto das situações de violência extrema, tentando encontrar de forma urgente, soluções que possam minorar as consequências que a situação pode causar» (idem: 37-38).

Não desconsiderando a importância da prevenção terciária, pretende-se essencialmente levar a cabo uma “ação por antecipação”. Ou seja, o objetivo geral deste projeto prende-se à intenção de informar as crianças sobre o significado desta forma de violência, para que sejam capazes de identificar os seus sinais, refletir e agir sobre as suas causas e consequências, de maneira a participarem ativamente na transformação da sociedade.

Podemos definir esta forma de prevenção, como nos diz Ana Sofia Magalhães (2010) referenciando Maria José Magalhães (2005), como a «[...] prestação de serviços à população em geral, tendo em vista evitar o aparecimento de casos.» (cit in Magalhães 2010: 36). Importa referir que embora esta tenha um carácter abrangente, destinando-se aos membros de toda uma comunidade, ela se dirige, especialmente, a grupos em situação de risco. Por outras palavras, a conjuntos de pessoas que apresentam uma maior probabilidade de se envolver, ou ver envolvidas neste tipo de situação.

Desta forma, pensamos que este tipo de intervenção pedagógica precoce com crianças pode vir a reduzir défices de comunicação e atitudes de intolerância e desrespeito. Sendo a mediação um processo essencialmente educativo, a escola pode assumir-se, pela sua missão, como um local privilegiado para a aprendizagem e cultivo de uma cultura de paz, contribuindo-se para a igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.

CAPITULO II – FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMO- METODOLÓGICA

Introdução

Neste capítulo, far-se-á a apresentação da postura epistemológica e metodológica adoptada no desenvolvimento do trabalho efetuado, fundamentando, assim, os procedimentos levados a cabo na concepção e desenvolvimento do trabalho de intervenção/investigação no campo da violência de género e doméstica contra as mulheres, tendo sido desenvolvido em duas vertentes, uma, a prevenção primária da violência e promoção dos direitos humanos, em contexto escolar, outra, a prevenção terciária em contexto de casa de abrigo. Este centra-se, como já foi referido anteriormente, no tema da violência de género/doméstica e pretende abordar as problemáticas decorrentes do mesmo, numa vertente educativa crítica e transformadora.

2.1. Opções epistemo-metodológicas

Para a prossecução de tais desafios, o momento em que nos posicionamos perante a realidade, e optamos consequentemente por uma metodologia é decisivo, na medida em que, como refere Rodrigues (1994), o posicionamento axiológico e epistemológico é a raiz da articulação entre as dimensões metodológica ética política e pedagógica, e estabelece a coerência e a validade de qualquer projeto de intervenção/investigação.

É que, como diria Thomas Khun (1962), os paradigmas assentam em diferentes formas de ver o mundo e a realidade, que estruturam a forma como compreendemos a vida em sociedade. Dito de outra maneira, serão um conjunto de princípios básicos que regem uma determinada forma de fazer conhecimento.

Neste sentido, cabe dizer, antes de mais, que se renuncia aqui à visão determinista e objetivista da ciência positivista moderna, na medida em que este modelo totalitário e hegemónico se baseia em pressupostos de validade que têm vindo a ser refutados, e não comporta a abrangência dos fenómenos sociais.

Apoiando-nos na ideia de Santos (2000), afirma-se que vivemos num tempo de questionamento, de desconstrução, de dúvida que leva à inquietação, em que se impõe uma transição paradigmática tanto a um nível epistemológico como societal. Quanto à primeira, ela ocorre assim, «[...] entre o paradigma dominante da ciência moderna e o

paradigma emergente que designo por paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente» (Santos, 2000: 16).

Adoptamos aqui a perspectiva do autor supracitado, situando-nos no paradigma pós moderno, recusando assim a visão do cientista que não interfere nem influencia na sua observação os resultados produzidos, que procede de forma desinteressada à contemplação do observável, submetendo posteriormente os dados adquiridos ao método experimental, no sentido de lhes conferir a aclamada objetividade e, assim, o real valor científico. Entendemos que as ciências sociais e humanas não são passíveis de ser analisadas à luz destes critérios, já que a análise não recai sobre um objeto estático, mas antes sobre um ser ativo e dinâmico, e, portanto, portador de uma natureza instável. A intenção não é aqui a de produzir um discurso que vise reclamar o estatuto de cientificidade das mesmas pela sua especificidade, argumentando-a e justificando-a na relação com o modelo dominante. No entanto, torna-se útil e esclarecedor, para a descrição da postura assumida, tecer uma abordagem crítica dos princípios e pressupostos que este critica.

Como já fomos anunciando, não é objetivo deste estudo formular leis gerais, reduzindo e transformando os factos sociais em coisas, entendendo-se aqueles como acontecimentos exteriores, livres de representações e opiniões.

Atribuímos, pelo contrário, toda a relevância aos discursos, vivências e experiências, permitindo que o senso comum seja parte fundamental do conhecimento que procuramos, pois ao colocarmos as atoras e atores sociais no centro da produção de saberes, torna-se possível teoriza-lo e devolve-lo, construindo desta forma uma,

«[...] nova relação entre a ciência e a ética assente na substituição da aplicação técnica da ciência, pela aplicação edificante da ciência e, finalmente, numa nova articulação, mais equilibrada, entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento com o objectivo de transformar a ciência num novo senso comum»
(Santos, 2000: 34)

Ainda nesta linha de raciocínio, seguindo o pensamento de Donna Haraway e Sandra Harding, que nos falam da objetividade forte e do conhecimento situado, podemos afirmar que o conhecimento científico tem significados diferentes, que precisam de ser desconstruídos. De acordo com Haraway, citada por Sandra Harding, reconhecemos que todos os conhecimentos são “situados” social e historicamente, sendo inevitável a sua parcialidade. Este facto não significa que se abandone o critério de objetividade, pelo

contrário, entende-se que este só é conseguido, na medida em que se assume que não existe um conhecimento inocente. A forma como vemos a realidade é sempre filtrada pelos nossos valores, pelo género, pela classe social, originando uma multiplicidade de visões. Argumentamos, assim, que não existe uma neutralidade absoluta, e que esta só se manifestará através de uma disposição para o «[...] comprometimento com valores anti-autoritários, anti-elitistas, participativos e emancipadores [...]» (Harding, 1986: 27).

Só será alcançada com base numa atitude de auto-reflexividade e de auto-vigilância, que se prende a uma postura anti-ideológica na interpretação dos dados, decorrente de uma utilização rigorosa dos métodos de investigação, assim como «[...] da aplicação sistemática de métodos que permitam identificar os pressupostos, os preconceitos, os valores e os interesses que subjazem à investigação científica supostamente desprovida deles» (Santos, 2000: 31).

Nesta linha de pensamento e apoiando-nos na ideia de Harding, torna-se pertinente perguntar “de quem é esta ciência”, pois, segundo a mesma, todo o conhecimento produzido tem sido essencialmente ocidental, androcêntrico, imperial, burguês e masculino, o que coloca em causa o seu princípio universalista na medida em que se edificou na deslegitimação do “outro”, no seu não reconhecimento.

Partilhamos assim da visão de Santos (2000) e Harding (1986) no que diz respeito aos critérios de neutralidade e objetividade, concordando também com a ideia que ambos manifestam relativamente à construção da ciência moderna, quando dizem que esta é fundada numa base sexista e etnocêntrica, que, com o fundamentalismo biológico, tem contribuído para visões preconceituosas, racistas e deterministas.

Nesta base epistemológica em que repousa a investigação/intervenção, iremos, em seguida, descrever e analisar os procedimentos efetuados. Admitimos desta forma toda a subjetividade presente, procurando-se, pela consciência de que todo o conhecimento é influenciado e produzido a partir de um lugar que não é neutro, reduzir a mesma através de uma postura reflexiva ponderada e cautelosa. Podemos dizer então que o resultado desta investigação é um produto da interpretação que a investigadora faz do discurso das/os participantes, dos processos em que participou, tais como as sessões nas escolas e as atividades desenvolvidas, sendo assim uma construção conjunta.

Neste sentido, cabe dizer que, na prossecução dos objectivos acima descritos, optamos por uma metodologia qualitativa na lógica da investigação ação, por ser aquela que melhor se adaptava ao cumprimento dos nossos propósitos. Na intenção de aliar a

investigação à intervenção, colocando a tónica sobre a experiência humana, ao considerar as explicações das/dos participantes sobre os mecanismos associados à violência de género/doméstica justifica-se esta escolha. É que a utilização das suas principais técnicas permitem, por um lado, aceder a uma compreensão em profundidade deste fenómeno ao privilegiar os discursos, as significações, as causas e consequências que atribuíam à manifestação do mesmo, e, por outro, intervir com base nestes conhecimentos, através da construção e desenvolvimento de estratégias que se demonstravam capazes de colmatar as problemáticas em questão.

Assim, privilegamos a observação participante como principal técnica, na medida em que esta possibilita,

«[...] a entrada fácil (...) reduzindo as resistências dos membros do grupo; ela diminui a amplidão da perturbação que o investigador introduz na situação “natural” e permite ao investigador observar as normas, os valores, os conflitos. Num período prolongado eles não podem manter-se escondidos» (Hargreaves, cit in Lapassade 1990: 124).

Tornou-se, assim, possível o conhecimento das/dos participantes no que diz respeito aos seus comportamentos, disposições físicas emocionais e culturais, assim como das suas atitudes nos contextos em que se desenrolava o estágio profissionalizante. Permitiu uma familiarização com o espaço físico onde tinha lugar a ação, dando conta da sua organização em termos de espaço, tempo, atividades e composição dos grupos, das suas regras, linguagens e interações.

No que diz respeito à dinamização do trabalho pedagógico efetuado, foram utilizadas ferramentas lúdicas como o visionamento de excertos de filmes, a leitura e análise de pequenos textos em grupo, a dramatização (*role play*) jogos, e a construção de materiais didáticos. A análise recaiu sobre as notas de terreno, documentos resultantes do trabalho das/dos participantes e registo das atividades. Estas foram complementadas numa fase final pela administração de um questionário semi estruturado, que pretendeu averiguar as percepções das/dos mesmas/os sobre as aprendizagens decorrentes do desenvolvimento do projeto, e do seu grau de satisfação acerca do mesmo.

Torna-se pertinente referir que os diálogos e as conversas informais, também alvo de registo pormenorizado, se revelaram da maior importância para a compreensão,

«[...] do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências

normativas, as suas interpretações de situações conflituosas, [...] as leituras que fazem das próprias experiências» (Quivy & Campenhout, 2008: 75).

Este conhecimento foi complementado com a análise documental, tendo esta proporcionado, conjuntamente com os dados obtidos no terreno, uma avaliação diagnóstico e intervenção mais contextualizada e atenta.

Adquirindo este projeto uma vertente essencialmente educativa e transformadora, que se prende a uma postura de questionamento crítico e ativo, a investigação e a ação decorrem em simultâneo. À medida que se questiona buscando a consciencialização sobre os factos, age-se nessa mesma direcção, realizando-se assim o ato da conscientização que envolve a imbricação entre o “pensar” e o “fazer”. Como afirma Rosa Nunes (2008):

«[e]m investigação acção, agindo-se reflexivamente sobre a realidade, para a sua transformação, num determinado sentido e intencionalidade, resulta no crescimento interactivo dos sujeitos singulares e dos colectivos que contextualizam essa interacção» (Nunes, 2008: 1).

Ou seja, é com base na reflexão e na sua continuidade durante a ação, já que são dois elementos que nunca se concebem separadamente, que se procede ao ato da mudança pessoal e social, na busca da emancipação das/os participantes.

Desta forma, não poderia ter-lhes sido atribuído um papel passivo. Considerando-as/os simultaneamente como agidas/os e atoras/es, entende-se que se por um lado são “sujeitos” activos na construção da realidade social, por outro é imperativo atentar ao facto de que, «[...] estão inseridos socialmente e são objecto de influências e determinações sociais externas. Eles são simultaneamente sujeitos e objectos das situações sociais [...]» (Rodrigues, 1994: 99).

Atendendo-se ao papel das determinações acima referidas no condicionamento do campo representacional, o papel da educação recaiu sobre a problematização dos conteúdos procedendo-se à sua análise e discussão, esperando que tais atos tivessem como resultado «[...] a tomada de consciência acerca dos factores limitativos que não tinham percebido anteriormente e das possíveis linhas de acção que permitem ultrapassá-los [...]» (idem: 100).

Tendo em conta a forma como nos posicionamos relativamente à visão da natureza humana, concebeu-se assim um determinado «[...] modo de investigar e conhecer, a que

corresponde um determinado tipo de conhecimento e de processo de a ele aceder, que se repercute também numa determinada pedagogia» (idem: 94).

Apoiamo-nos, desta forma, numa racionalidade crítica que visa a compreensão das relações que existem na sociedade, entre o particular e o todo, entre o específico e o universal, de modo a que se desenvolva uma noção mais consciente de razão que contenha elementos de crítica, assim como de vontade humana e de ação transformativa. É este o caminho seguido pela investigação ação, que fundamenta a sua própria cientificidade nos limites do positivismo na análise do social, dando um papel fulcral ao indivíduo e à sua subjetividade na mudança da sociedade, não a limitando apenas às forças das estruturas sociais.

Com isto, quer-se dizer que a definição de critérios autónomos de investigação ação em educação, se tornam independentes de outras abordagens de investigação, na medida em que, tendo este paradigma ido beber à fonte do experimentalismo e da fenomenologia no que diz respeito às suas metodologias, ele molda-as, interliga-as e cruza-as para que estas se ajustem ao caso em questão. Daí que se possa falar de uma “bricolage epistemológica” e de uma autonomia de critérios.

Se, por um lado, os/as investigadores/as baseados/as numa filosofia positivista procuram a compreensão dos fenómenos sociais concentrando-se nos seus factos e causas, afastando da sua análise toda a subjetividade, por outro, os naturalistas apoiados na investigação etnográfica, restringem a sua investigação ao guiá-la através de uma filosofia fenomenológica em que, segundo Max Weber, o «[...] comportamento deve ser compreendido em função de um quadro de referencia ou da grelha do ator²²» (Morin, 1985: 33). Ou seja, ao contrário da primeira perspectiva, onde se admite que os fenómenos podem ser compreendidos por referência às forças externas das estruturas sociais, que constroem o indivíduo, a segunda coloca a tónica de compreensão no princípio «[...] de superioridade do vivido, do subjetivo sobre as construções conceptuais²³» (idem: 3).

Procurando a investigação ação a resolução de problemas, actuando na base de uma visão praxeológica do mundo que tem em conta na sua construção compreensão e explicação, a objetividade e a subjetividade dos factos, e em que se afirma a imbricação da ação e da reflexão na investigação, concedendo assim lugar de destaque aos

²² Do original, em francês: « [...] le comportement humain doit se comprendre en fonction du schème de référence ou de la grille de l'acteur. » (Morin, 1985: 3).

²³ Do original, em francês: « [...] est l'idée de la supériorité du vécu du subjectif sur les constructions conceptuelles... » (Morin, 1985: 3).

indivíduos no ponto em que estes se afirmam como atores/as e autores/as das suas vidas, ela coloca problemas sugerindo hipóteses, assim como busca igualmente a descoberta «[...] (d)as causas estudando os efeitos e observando as intervenções pontuais²⁴» (idem: 34).

É neste ponto que podemos observar tanto as heranças do positivismo, como da fenomenologia, no que diz respeito à investigação acção afirmando que, «[e]la não é totalmente positivista, nem totalmente fenomenológica mas situa-se entre as duas: o que lhe permite chegar a traços próprios²⁵» (idem: 34).

Desta forma, quando falamos do seu alcance e “tratamento”, devemos ter em conta que as suas técnicas diferem daquelas que são utilizadas na investigação experimental e etnográfica. Desenvolve-se num sistema vivo e variável, no qual pretende conseguir um alcance de carácter orgânico ou ecológico, ou seja, não restringe a variáveis. Escolhe, antes, as variáveis de acordo com a sua especificidade, no sentido, de as ligar de forma intensiva e incessante à visão do todo.

Atuando num processo dinâmico e retroativo, também o seu “tratamento” é feito dessa forma, ou seja, à medida que vamos avançando na investigação/intervenção, vamos tendo um maior conhecimento sobre a situação, voltando desta forma sempre atrás, para produzir um novo conhecimento e assim constantemente. Nas palavras de Morin, deve proceder-se a «[...]um tratamento em espiral procurando um aperfeiçoamento constante para melhor resolver-se o problema ou encontrar as causas do sucesso ou insucesso das acções²⁶» (idem: 43).

Pelas razões acima enunciadas, não existe um modelo único, sendo o tratamento adaptável à situação em questão, ao seu contexto e àqueles/as que dele fazem parte.

Ainda nesta linha de raciocínio, importa dizer que em investigação acção, considerando-se as/os atoras/es sociais como seres ativos e possuidores de conhecimento, assim como agentes de mudança, torna-se necessário ter em atenção o papel que cada uma/um desenrola na sua acção, daí que a análise em espiral remeta para «[...] uma co-gestão que deverá ter em conta o papel de cada um/uma²⁷» (idem: 45), produzindo assim um saber situacional não generalizável mas rico, podendo mesmo ser capaz de guiar práticas que proporcionem à mulher e ao homem através da sua implicação, « [...]

²⁴ Do original, em francês: « [...] causes en étudiant les effets et en observant des interventions ponctuelles. » (Morin, 1985: 34).

²⁵ Do original, em francês: « [e]lle n'est ni totalement *positive*, ni totalement *phénoménologique* mais elle se place entre les deux: ce qui lui permet d'arriver à des traits propres... » (Morin, 1985: 34).

²⁶ Do original, em francês: « [...] un traitement en spirale cherchant à se raffiner constamment, à préciser le questionnement pour mieux résoudre le problème ou trouver les causes du succès ou de l'insuccès des actions. » (Morin, 1985: 43).

²⁷ Do original, em francês: « [...] a une co-gestion qui devrait tenir compte du rôle préposé à chacun/e. » (Morin, 1985: 45).

fazerem voluntária e imprevisivelmente escolhas para mudarem o seu comportamento²⁸» (idem: 45).

É que, como nos diz Magalhães (2010), o sucesso de uma intervenção está dependente do envolvimento das/os participantes e, desta forma, é fulcral que esta se desenvolva com estas/es e não para elas/es. É a sua participação nas diferentes fases do projeto, concebido numa lógica de *bottom up*, que vai definir o seu alcance e impacto tanto a nível individual como societário.

Pretende-se assim que «[...] o individuo seja capaz de “acreditar que pode”, “compreender como funciona”, “envolver-se e agir”» (Magalhães, 2010: 51).

Ao despertar nele uma consciência crítica sobre a realidade, torna-se assim mais confiante de si, mais capaz para entender a realidade e transforma-la, fazer escolhas mais livres sobre si e sobre a sua vida. E porque não mudamos sozinhas/os, e o nosso crescimento e a nossa ação envolvem e influenciam sempre as outras/os, perspectiva-se uma mudança colectiva, desejando-se que ela se efetive o mais rapidamente possível. No entanto, estamos conscientes que os seus efeitos poderão demorar a manifestar-se não sendo por vezes verificáveis no momento presente «[...] o que é particularmente verdade no caso da educação, cujos impactes principais só se medem totalmente na qualidade de vida dos alunos e na qualidade da sociedade no futuro» (Capucha, 2008: 46).

²⁸ Do original, em francês: « [...] faire volontairement et imprédictiblement dès choix pour changer leur comportement. » (Morin, 1985: 45).

CAPITULO III – ENTRE A PREVENÇÃO PRIMÁRIA E TERCIÁRIA NA PROBLEMATICA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO/DOMÉSTICA

Introdução

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre a experiência de estágio levada a cabo no âmbito da via profissionalizante do mestrado em ciências da educação.

Desta forma, começamos por dar conta de todos os esforços efetuados para o desenvolvimento do projeto de intervenção, abordando-se todo o processo de mediação e negociação para a entrada na instituição.

Dada a complexidade da problemática em questão, as preocupações éticas não poderiam deixar de estar presentes nesta investigação/intervenção, ainda mais pelo facto de lidarmos com mulheres e crianças, que se encontram em situações bastante delicadas, apresentando um quadro emocional e psicológico caracterizado pela instabilidade e fragilidade, como consequência da violência de género nas relações de intimidade.

Com o objetivo de introduzir o programa de “Prevenção Primária da Violência de Género/Doméstica e Promoção dos Direitos Humanos”, desenvolvido nas escolas, começamos por explanar os princípios, conteúdos e estratégias pedagógicas da prevenção primária na violência de género/doméstica, passando seguidamente à apresentação e descrição detalhada do referido programa, que ao abarcar estes princípios de ação, foi desenvolvido neste contexto.

Na medida em que a avaliação se afigura como uma dimensão fundamental para o sucesso de qualquer projeto de intervenção social e educativa, adquirindo aqui uma função de acompanhamento e direcionamento da ação, mencionamos os principais dispositivos avaliativos utilizados.

Segue-se a análise e discussão dos resultados obtidos no desenrolar do projeto.

Também com o objetivo de dar início à apresentação da experiência de intervenção na casa de abrigo, damos conta do trabalho socioeducativo desenvolvido neste contexto.

Neste sentido, e a fim de apresentar os resultados decorrentes da mesma, descrevem-se, primeiramente, os princípios axiológicos e epistemológicos das diferentes perspetivas de abordagem ao fenómeno da violência de género/doméstica, que enformam a direção técnica e o funcionamento deste tipo de instituições.

Desta forma, caracteriza-se e situa-se, posteriormente, com base nos princípios mencionados, a postura adotada pela casa de abrigo onde decorreu o estágio, através das evidências encontradas, e que dizem respeito à organização e gestão da vida quotidiana, nomeadamente das regras de convivência, e do acompanhamento prestado às vítimas.

3.1. A “Entrada” na problemática: um processo de reflexão e mediação

Todo o trabalho desenvolvido na instituição de estágio, a Soroptimist, exigiu de um processo de reflexão e amadurecimento, constante e gradual, sobre a problemática da violência de gênero/doméstica.

Dada a especificidade deste fenômeno, tornou-se necessário todo um tempo de amadurecimento sobre o mesmo, que permitisse, posteriormente, o avanço para o terreno, com um conhecimento mais aprofundado.

Efectuado o levantamento de bibliografia sobre o tema, passando pelos dispositivos legais e legislação regulamentadora deste problema social, assim como dos conceitos que envolve, entendeu-se, à medida que se foi avançando na entrada para o contexto de estágio, que toda a teoria não é suficiente para a compreensão de uma problemática tão complexa. Daí a necessidade da sua articulação com a prática, e pertinência da via profissionalizante do mestrado em ciências da educação neste tema.

É que à medida que nos aproximamos de situações decorrentes da violência de gênero/doméstica, todas as páginas lidas parecem retratar situações “tipo”, estereotipadas, generalizáveis, que não condizem assim com a complexidade do cotidiano, com a vida real de todos os dias. Não se quer com isto dizer que a teoria não seja importante, pelo contrário, ela é um guia da ação que nos permite uma aproximação à problemática, que nos dá conta do “estado da arte”, do caminho já percorrido por outras/os neste tema, encaminhando-nos. Informa, problematiza e sugestiona, dotando-nos de um conhecimento informado que proporciona uma intervenção mais prudente e cautelosa, consciente de todos os cuidados éticos a adoptar.

Passamos então a descrever todo o processo de negociação, todo o tempo de “gravidez” para a entrada na instituição.

Tendo em conta a posição da investigadora, estudante de mestrado que iria iniciar a sua profissionalidade numa área tão delicada como esta, entendeu-se que o melhor seria, sem dúvida, não avançar com propostas pré concebidas, que poderiam não se enquadrar no contexto da mesma.

Foi esta a postura adoptada na primeira reunião com a diretora da Porto d’Abrigo. A comunicação foi ganhando uma maior consistência no seu desenrolar, à medida que começam a ser entendidas por todas as interlocutoras presentes na mesma, as competências da estagiária, traçando-se assim um caminho para a sua melhor utilização e optimização. Tendo-se sempre, como objetivo, uma prestação que pudesse trazer

mais-valias, com vista à inovação e melhoria contínua desta instituição, assim como ao bem-estar das suas utentes, aproveitando-se todo o potencial da área de formação das ciências da educação, surgiu uma ideia que parecia ter bastante sentido e aplicabilidade prática para a satisfação destas necessidades.

Visto que o apoio direto às utentes do Porto d'Abrigo se encontrava bastante definido e organizado, sendo realizado por profissionais da ação social e psicologia, que, em articulação com outras entidades, trabalham para o seu desenvolvimento sócio afetivo e integração profissional, o papel da investigadora foi entendido aqui como pouco relevante. Acrescentando-se a este argumento, o facto de as senhoras passarem todo o dia ocupadas em cursos de formação ou/e na procura ativa de emprego, entre outras atividades, o tempo que se poderia passar com elas apresentou-se bastante escasso, afastando assim a possibilidade de aplicação de um projeto dirigido às mesmas. É também de referir que, para além de todas estas tarefas, acresce uma de grande importância que não pode ser relegada para segundo plano, e que diz respeito a tudo o que envolve criar, cuidar e educar crianças. É que quase todas as senhoras residentes na casa de abrigo, se encontram lá na companhia das/os suas/seus filhas/os.

Estas crianças passam todo o dia na escola, regressando ao final do dia, assim como as suas mães, e o horário das suas rotinas diárias podia caracterizar-se como uma jornada contínua, que começa às sete da manhã e só acaba à hora de dormir.

Em suma, tendo surgido todas estas dificuldades ao desenvolvimento de uma ação prática que envolvesse o tempo de contato contemplado no regulamento de estágio, dirigiu-se o projeto para outras/outros intervenientes: as crianças do Porto d'Abrigo. Tendo sido apontado que, no contexto da violência de género/doméstica, e, da passagem por este local, as crianças são um grupo geracional que até agora não tem sido alvo de atenção, não existindo programas dirigidos a estas, ficou acordado que elas seriam o “alvo” da intervenção. A questão que aqui se colocou foi, mais uma vez, o tempo efetivo de contacto. Na tentativa de colmatar esta dificuldade, encontrou-se, com a ajuda da Dr.^a Maria José Magalhães, orientadora deste estágio, a possibilidade de desenvolver um projeto de prevenção primária da violência de género dirigido às crianças e que foi completada com a intervenção da diretora da instituição, que sugeriu a sua concretização nas escolas.

Definido o plano, a responsável pela casa de abrigo — diretora — comprometeu-se a realizar o contato com as escolas que as crianças da Soroptimist frequentavam, a fim de

se iniciar a intervenção. Ficou também assente a ideia de que esta seria complementada com um trabalho esporádico na instituição.

Podemos dizer, pela experiência passada, que a exigência burocrática e todo o processo envolvente de entrada no contexto educativo formal, foi bastante lento e moroso. Um mês e meio, foi o intervalo de tempo, entre o primeiro contacto da instituição com o agrupamento de escolas, demonstrando a intenção de desenvolver um projeto de intervenção, e a primeira reunião com a responsável do mesmo. O pedido para a sua realização, foi feito formalmente no início de Dezembro. No entanto, aproximando-se as férias de Natal e todas as reuniões e avaliações próprias deste momento do ano escolar, o encontro foi adiado para Janeiro.

Este teve lugar no dia 20 do mesmo mês, na sede do agrupamento, momento em que se apresentou o projeto. A diretora concordou com a sua implementação, pedindo um documento em que este estivesse bem caracterizado e detalhado, afirmando que o enviaria sem mais demora para as EB1 (Escolas Básicas do 1º ciclo) em questão, a fim de o iniciar.

Mais uma vez, tivemos que lidar com as pausas letivas. Desta vez, deparamo-nos com a interrupção do carnaval. Após mais três semanas de espera, desenvolvendo-se neste tempo, mais pormenorizadamente, os objectivos e atividades do projeto, com vista à satisfação dos mesmos, reunimos com as duas diretoras das escolas em questão, acordando-se a data de início da intervenção. Esta teve lugar nas escolas em Fevereiro de 2013, após a pausa letiva do carnaval.

Podemos dizer que todo este tempo de “gravidez”, para a entrada na instituição, que incluiu o processo de mediação e negociação, assim como o desenvolvimento do projeto nas escolas, foi um tempo de aprendizagem e consciencialização, de desconstrução de estereótipos e crenças sobre as casas de abrigo e as vítimas. Adquiriu uma função preventiva para a entrada no terreno da casa de abrigo, na medida em que permitiu refletir sobre todo um discurso político de incentivo à criação destas instituições, colocando ênfase no papel que estas desenvolvem, na proteção, recuperação e apoio à recuperação psicológica e emocional daquelas que sofreram (e sofrem) as consequências deste grave problema social.

3.3.1. Ética na intervenção / investigação na violência de género/doméstica

Podemos dizer que as preocupações éticas estiveram presentes, ao longo de todo o trabalho desenvolvido. Durante o processo de mediação e negociação, foram alvo de atenção, nomeadamente, as questões relativas aos aspetos de confidencialidade e anonimato das crianças da Porto d'Abrigo.

Com o intuito de atenuar a possibilidade da manifestação de situações constrangedoras para estas vítimas diretas e/ou indiretas, reduzindo-se o risco de exposição das mesmas, que poderia resultar em consequências nefastas como a (re)vitimização e estigmatização, apresentou-se o presente projeto, reforçando-se a ideia de que, embora este se enquadrasse, e assentasse as suas bases no contexto da violência de género/doméstica, sendo um objetivo que se desenvolvesse nas turmas em que as crianças da Soroptimist se encontravam inseridas, ele não era especialmente dirigido a estas, assumindo-se antes como um programa de prevenção geral para todas as crianças. Assim, por questões de confidencialidade e sigilo, aquele facto nunca foi mencionado em momento algum com as restantes crianças.

O desenvolvimento do mesmo, todo o trabalho de preparação e efetivação das sessões do projeto desenvolvido nas escolas, proporcionou, por um lado, o conhecimento aprofundado e contextualizado da problemática, e, por outro, a aproximação cuidadosa às crianças da instituição, assim como às suas mães. Apresentou-se assim como uma “alavanca”, como uma porta de entrada na Porto d'Abrigo.

É que todo este tempo de “espera” foi necessário para o desenvolvimento de uma relação de confiança com as/os participantes da intervenção, pois «[e]ntendendo que entrar na vida de outras pessoas é tornar-se um intruso, torna-se necessário obter permissão, que vai para além da que é dada sob formas de consentimento, sendo que esta preocupação raramente é tida com crianças» (Tavares, 2012: 54).

Agiu-se, assim, sempre com o maior respeito e consideração pelas/os participantes. Adotou-se uma postura empática e contempladora das suas especificidades e singularidades, assumindo-se uma atitude atenta e compreensiva do “sujeito”, perspetivando-o como «centro de iniciativas, instância de resistência, autor de projectos e de acções sobre a realidade própria e envolvente, e ainda enquanto núcleo interativo de razões, afectos, representações e motivações [...]» (Carvalho & Baptista, 2004: 12).

Desta forma, na tentativa de reduzir as relações de poder assimétricas entre a investigadora e as crianças, trabalhou-se, ao longo de todo do projeto, a partir das

interpretações e significações das últimas, no sentido de estas compreenderem criticamente as situações que as oprimem, e encontrarem soluções para as ultrapassar. A relação educativa assumiu-se assim como um espaço de comunicação que deu lugar à discussão de temas e problemas «significantes para o grupo mediante codificações que representam a própria realidade vivida, para seguidamente descodifica-la e reconhece-la, no sentido de conhecerem as situações-limites que os oprime sob varias relações de poder» (Carlos, 2010: 60).

Com base nesta ideia, poder-se-á dizer que «educar é, no fundo, um acto de significação» (Medeiros 2010: 64), que vem contribuir para um posicionamento critico do sujeito perante si mesmo e sobre o mundo, estabelecendo-se uma ligação forte entre educação e democracia.

Na tentativa de estabelecer este vínculo, tratou-se aqui o diálogo como potenciador do estabelecimento de relações. Para que este aconteça, a atitude de escuta é fundamental. Esta atitude caracteriza-se pela predisposição e recetividade atenta em relação ao que é dito, com o objetivo de conferir valor às perceções das/os participantes, proporcionado momentos de reflexão e aprendizagem. Por outro lado, a aceitação da pessoa com as suas riquezas e limites é também condição essencial, na medida em que permite uma ação centrada nos discursos das/os mesmas/os, em que há uma valorização dos saberes mobilizados e implica uma atitude próxima.

Tendo-se agido de acordo com estes princípios, assumiu-se uma postura relacional de solidariedade e preocupação, negando-se uma atitude meramente técnica e instrumental, atendendo a uma “ética do cuidado” (Zembylas 2010) que «[...] se foca na confiança, nos laços sociais, na cooperação, relações de cuidado e resposta às necessidades²⁹» (Zembylas 2010: 234).

Uma ética do cuidado centra-se na perspectiva de que a igualdade não pode ser satisfeita na base na imparcialidade e em princípios universais de justiça, pois desta forma não atende a particularidades e diferenças entre os indivíduos, nomeadamente, daqueles que são mais desfavorecidos a vários níveis. Neste sentido, a ação desenvolveu-se com base na ideia não os podemos tratar a todos da mesma forma, sem atender às especificidades dos contextos em que vivem, assim como a características como o género, o status social, o nível económico, entre outros.

²⁹ Do original, em ingles: “[...] focuses on trust, social bonds, cooperation, caring relation and responding to needs.» (Zembylas, 2010: 234).

Procurou-se, acima de tudo, um compromisso social, fundado na ideia de que o cuidado para com o outro é uma obrigação moral na esfera dos Direitos Humanos e, como tal, é um direito de todas/os receber e dar esse cuidado. Entendemos uma conciliação entre a ética do cuidado e a justiça numa sociedade inclusiva e democrática, na medida em que será a partir do reconhecimento da diferença e da responsabilidade que temos em prestar cuidados às/aos outras/os, que se poderá proceder a uma reconceptualização da justiça. Compreende-se que o significado deste conceito se traduz numa procura incessante de proporcionar uma melhor qualidade de vida a todas as pessoas, concordando-se com a ideia de Zembylas (2010) quando refere que «[j]ustiza tem a ver com busca de instituições de apoio e políticas que rejeitem a injúria e o sofrimento para que as atividades de cuidado sejam ativadas³⁰» (Idem: 237).

Atendendo ainda a esta necessidade ética, acrescenta-se o facto de que ela não pode assim aparecer descontextualizada de um sentido de responsabilidade por quem presta esse cuidado. Como investigadora/ interventora, e como órgão de decisão relativamente a vários dilemas, que abrangem diretamente o bem-estar das pessoas com quem se trabalhou, apresentou-se, de extrema importância, a ponderação sobre as deliberações que foram feitas, assumindo-se a responsabilidade sobre as mesmas.

Considera-se que esta intervenção buscou incessantemente o benefício para as/os suas/seus participantes e, neste sentido, tentamos não nos ficar pelas “boas intenções” que emanaram das ações que foram levadas a cabo, pois como nos diz Christine Le Bihan (1997) «ninguém tem o direito de se desinteressar das consequências dos seus actos» (idem: 54).

Desta forma, a reflexão e ponderação, sobre os resultados negativos que estas poderiam provocar, foram alvo de consideração, existindo um esforço contínuo para os reduzir ao máximo.

³⁰ Do original, em inglês: “Justice is about seeking supporting institutions and policies that reject injury and suffering so that caring activities are enabled.» (Zembylas, 2010:237)

3.2. A prevenção primária - princípios, conteúdos e estratégias pedagógicas

A prevenção primária é, como já referimos anteriormente, uma poderosa ferramenta pedagógica na promoção de comportamentos, atitudes e valores assentes na paz, na igualdade e no respeito.

Habitualmente, atribui-se a designação de “prevenção primária”,

«[...] aos programas que combatem os factores de risco para os problemas antes deles surgirem e de terem hipótese de se desenvolver, com o objectivo de aumentar o conhecimento sobre as causas e consequências, melhorar atitudes com respeito a essa dimensão de vida e com a esperança que esse aumento de conhecimento, e a mudança de atitudes influenciarão a mudança dos comportamentos problemáticos, neste caso, os da violência, assim como promovendo as estratégias para lidar com situações violentas» (Magalhaes et al. 2007: 57).

Aplicada precocemente no que diz respeito, nomeadamente, à violência de género/doméstica, ela pode reduzir ou mesmo evitar, o desenvolvimento de relações de poder assimétricas, que formam o “caldo” para a manifestação deste fenómeno. Adquire pelas suas características e princípios de ação acima referidas/os, um papel fulcral na desconstrução de crenças, mitos e ideias socialmente construídas, associadas aos papéis que homens e mulheres devem desempenhar, atenuando assim as probabilidades de ocorrência destas situações.

Os seus princípios prendem-se a valores de incentivo à cidadania, à participação equitativa nas mais diversas esferas da vida pública e privada, à emancipação. Promove, aplicada a esta temática, a conscientização das formas pelas quais a desigualdade de género se processa, buscando, desta forma, a mudança quanto a esta realidade e, consequentemente, a transformação social.

Os programas de prevenção primária da violência dividem-se, segundo Powell *et al.* (1996) em quatro níveis, que envolvem diferentes públicos e estratégias.

O primeiro realiza-se através do desenvolvimento de sessões didáticas dirigindo-se apenas a estudantes. O segundo abrange também as famílias, disponibilizando serviços de apoio a crianças e jovens que, de alguma forma, se encontrem envolvidas/os em situações de violência. O terceiro, ao trabalhar com outros parceiros como associações e organizações, estende o seu campo de ação à comunidade na tentativa que esta participe

no reforço de comportamentos assentes na resolução pacífica de conflitos. No quatro nível, a atenção recai sobre questões como o papel dos *media*, e das leis estatais, no que diz respeito à sua influencia no desenvolvimento de comportamentos violentos. Adquirindo um carácter mais abrangente no combate à manifestação dos mesmos, procura a transformação social através da mudança de políticas e medidas legislativas, que atuem de forma a preveni-los (Powell e colegas 1996; Renzetti e colegas 2001 em: Magalhães et al. 2005: 58).

As estratégias de intervenção que acabamos de referir, que passam pela sensibilização, consciencialização, educação (formal, não formal, informal) formação e conscientização, são utilizadas em contexto escolar. Este apresenta-se como um lugar privilegiado para a realização da prevenção primária da violência de género/doméstica, pela multiplicidade de públicos que envolve e pelo grupo geracional³¹ que acolhe, que é maioritariamente composto por crianças e jovens, atuando assim precocemente.

No que diz respeito à educação formal, «[...] a prevenção da violência constitui uma tarefa que deve ser realizada em qualquer âmbito educativo, quer seja na sala de aula, das diferentes disciplinas, quer nas áreas não disciplinares, [...] quer nos momentos mais informais [...]» (Magalhaes et al. 2005: 59).

De acordo com Maria José Magalhães, Ana Canotilho e Elisabete Brasil (2007) os programas e projetos desenvolvidos neste sentido, dividem-se em três tipos, que passamos seguidamente a descrever.

As ações de sensibilização, embora sejam de carácter essencialmente informativo, centrando-se sobretudo nas causas e consequências da violência de género/doméstica, são da maior importância, na medida em que dão a conhecer estratégias de reação e proteção na sua presença, esclarecendo sobre o seu significado, e formas como se manifesta.

Considera-se que o segundo tipo de intervenção assenta num trabalho mais consistente e continuado. Privilegiando-se uma “intervenção específica”, atua-se com base num programa, que tem sido designado como “Programa de Prevenção da Violência e Promoção dos Direitos Humanos”. Este organiza-se na articulação entre «[...] objectivos, conteúdos, estratégias pedagógicas, materiais didácticos e avaliação. [...]

³¹ Termo utilizado pela sociologia da infância que perspetiva a infância como uma categoria estrutural da sociedade. Mesmo que para as crianças, a infância seja um período temporário das suas vidas, a infância permanece como forma social. A infância como categoria social de tipo geracional define-se pela partilha de fatores sociais específicos que a distinguem de outros grupos e categorias sociais como a idade, institucionalização escolar, inimizabilidade, dependência económica e estrutural.

englobando um conjunto de sessões sequencializadas em termos dos conteúdos, dos objectivos e das competências [...]» (idem: 60).

Desenvolve-se com a participação dos elementos da direcção de turma, integrando-se na disciplina de Formação Cívica. São alargados os conteúdos abordados, dos quais fazem parte, também, aqueles que acabamos de referir anteriormente. Procurando-se ativamente a promoção dos princípios consagrados nos Direitos Humanos, e a mudança de representações e comportamentos, trabalham-se temáticas referentes aos estereótipos de género e às diversas formas de violência dirigidas às mulheres (psicológica, emocional, física).

A articulação com o currículo escolar e a colaboração com as/os docentes são condições básicas do desenvolvimento de projetos ao nível do terceiro tipo de intervenção, que é designada como uma “intervenção integrada”. Pressupõe-se aqui a interconexão dos conteúdos do programa com o “currículo oculto”. Desta forma, encontram-se espaços que permitem trabalhá-los conjuntamente com disciplinas como o português ou a matemática (entre outras) evitando assim a sobrecarga curricular.

Outra condição essencial é a utilização de uma metodologia de projeto que, ao ser flexível, não descure aspectos de sequencialidade e coerência. É neste sentido que Graciela Morales nos diz que as temáticas «[d]evem ser entidades por si mesmas e estarem bem articuladas e completas. Mas isto não implica que tenham que estar isoladas, antes que devem corresponder a um processo» (cit. in Magalhães et al. 2005: 61).

Na procura de resultados mais eficazes, e de acordo com os pressupostos desta metodologia, demonstra-se fulcral a participação e o envolvimento das/os participantes num trabalho que engloba diferentes métodos pedagógicos. A mera exposição de conteúdos não se apresenta suficiente para a mudança de valores e atitudes. Assim, as atividades práticas, nomeadamente aquelas que consideram as experiências de vida do quotidiano, propiciando a aprendizagem de competências individuais e sociais, como o controlo de impulsos e sentimentos negativos, e o cuidado e preocupação com as/os outras/os, revelam-se da maior importância para o desenvolvimento de comportamentos mais tolerantes e empáticos.

Embora o envolvimento das/dos encarregados de educação e das/dos docentes seja contemplado nos três tipos de intervenção que acabamos de enunciar, ele acontece de forma mais intensiva nos dois últimos, nomeadamente, naquele que acabamos de descrever. Isto acontece essencialmente devido a questões como a durabilidade do

programa, e a sua integração no currículo escolar, o que permite e proporciona um maior entrosamento na vida das escolas, e assim, conseqüentemente, na vida da comunidade educativa. É com o intuito de tornar as relações entre as/os suas/seus atoras/es mais próximas e o objetivo de potenciar melhores resultados efetivos destes programas, que se defende a sua articulação com o Projeto Educativo de Escola (PEE) e Projeto Curricular de Turma (PCT). É que a participação das/dos encarregadas/os de educação e das/dos docentes assume aqui um papel muito importante, na medida em que, ao estarem sensibilizados para a problemática da violência, os primeiros tornam-se capazes de dar respostas mais prontas e eficazes quando os segundos, «[...] começam por referir que algo se passa em casa, na qual são vítimas de violência, ou que os filhos o são. Noutros casos, são os/as próprios/as filhos/as que denunciam a situação», (idem: 62), como poderemos constatar mais à frente, na análise dos resultados. Antes de isso, debruçar-nos-emos, de seguida, sobre o programa aplicado, focando-nos nos seus princípios de ação, objetivos, temas abordados conteúdos, métodos pedagógicos, e atividades desenvolvidas.

3.2.1. Apresentação e descrição do programa de prevenção primária da violência de género/violência doméstica

O programa que passamos a apresentar teve lugar em cinco turmas, distribuídas por duas escolas do primeiro ciclo do ensino básico do distrito do Porto, sendo aquelas em que se inseriam as crianças da instituição de estágio.

O objetivo geral centrou-se na promoção da educação em valores e da literacia emocional, com o intuito de estimular atitudes e comportamentos de compreensão tolerância e respeito através da comunicação, expressão das diferenças e seu reconhecimento.

Neste sentido, passamos a enumerar as suas principais finalidades:

- Contribuir para a tomada de consciência quanto às questões da violência doméstica e da violência contra as mulheres;
- Trabalhar com as crianças estratégias de *coping* para lidarem com a violência;
- Desenvolver com as crianças fatores de proteção e de resiliência para sobreviverem à violência;

- Desenvolver com as crianças valores, atitudes e princípios, no sentido de as capacitar a construir relações afetivas, de amizade e de trabalho assentes na paz e no respeito por si mesmos/as e pelos/as outros/as;
- Contribuir para a tomada de consciência da importância da igualdade de género, da valorização das mulheres e do respeito pelos direitos humanos em geral.

De acordo com Powell *et al.* (1996), situamo-nos no primeiro nível de intervenção, na medida em que dirigimos a nossa ação às/aos estudantes, inserindo-se este programa, na perspetiva de Maria José Magalhães e colaboradoras, (2007) no “segundo tipo”, tendo-se optado por uma “intervenção específica”.

E que de acordo com estas autoras,

«[e]sta intervenção continuada permite alterações importantes ao nível das concepções, comportamentos e atitudes das/os jovens e, simultaneamente, às/aos formadoras/es tomarem conhecimento mais aprofundado com as representações e a cultura que subjaz ao fenómeno da violência contra as mulheres» (Magalhães et al. 2007: 60)

Desta forma, o “Programa de Prevenção Primária da Violência e Promoção dos Direitos Humanos” que desenvolvemos organizou-se num conjunto de dez sessões, que obedeceram a critérios de coerência e sequencialidade, no que diz respeito aos conteúdos abordados. Dividiram-se em três unidades didáticas, correspondendo a cada uma, um conjunto de temas e atividades, que as pretenderam trabalhar de forma prática, e que passamos a apresentar no seguinte quadro, procedendo depois à descrição mais detalhada de todo o trabalho efetuado neste âmbito.

<p align="center">Plano de Atividades do programa de Prevenção Primária da Violência e Promoção dos Direitos Humanos</p>

Módulos temáticos	Temas /Atividades
1: Direitos Humanos	<p>1º: Os Direitos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> Levantamento de noções Exposição de conteúdos Debate Construção do “cocas dos Direitos Humanos” <p>2º: Os Direitos Humanos das crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> Levantamento de noções Exposição de conteúdos Trabalho de grupo: leitura e análise de excertos de poemas sobre os Direitos da Criança
2: Estereótipos de género/violência de género	<p>1º: Meninos e meninas-somos diferentes somos iguais.</p> <ul style="list-style-type: none"> Introdução ao tema Visualização de um excerto do filme “Billy Elliot” Trabalho de grupo: “rapazes e raparigas, somos diferentes somos iguais” Debate <p>2º: Continuação</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisão conceptual Visualização de um excerto do filme “O sorriso de Mona Lisa” Debate Trabalho individual: composição escrita com o tema “Como imagino a minha vida daqui por 15 anos?” <p>3º Os Direitos das Mulheres e a violência de género</p> <ul style="list-style-type: none"> Introdução ao tema Exposição de conteúdos Debate Trabalho individual: desenho sobre um Direito das Mulheres <p>4º Continuação</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisão Trabalho de grupo: construção do “Puzzle dos Direitos das Mulheres
3: Violência/Mediação de conflitos	<p>1º: Violencia e agressividade/resolução de conflitos</p> <ul style="list-style-type: none"> Levantamento de noções Exposição de conteúdos Debate <p>2º Continuação</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisão Desenvolvimento de dinâmica: “o telefone estragado” <i>Role Play</i>: “o jogo do faz-de-conta”

Legenda: Quadro I: Plano de atividades do programa de prevenção primária da violência de género/doméstica.

Obedecendo aos princípios de uma metodologia de projeto, que pretende a participação ativa das/os participantes, optando-se por uma organização flexível do programa e dos seus conteúdos programáticos, começamos, na primeira sessão, por fornecer uma pequena “ficha” às crianças, onde lhes era pedido que escrevessem o seu nome, idade, passatempos favoritos, o que gostavam mais e menos neles, assim como nos outros. Depois de preenchida a ficha, cada um e cada uma fez a sua apresentação individualmente.

Pôde, através das respostas a estas perguntas, perceber-se se praticavam desportos, se eram ativas, como passavam os seus tempos livres, assim como atentar à visão sobre si próprias e sobre os outros.

Pretendia-se, com este exercício, aceder a um conhecimento, ainda que muito geral e superficial, sobre as crianças com que se iria trabalhar, contemplando-se as informações decorrentes do mesmo, no desenvolvimento do programa, das sessões e das atividades.

O programa iniciou-se com o tema dos Direitos Humanos. Tentando-se perceber qual era o nível de entendimento que as crianças tinham sobre este assunto, foi-lhes pedido que enunciassem aqueles que conheciam. À medida que os iam enumerando, escrevia-se no quadro o que diziam, procedendo-se, posteriormente à sua identificação na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Este documento foi apresentado em suporte “power point” e serviu de base à condução desta sessão. Insistindo-se sobre o seu carácter universal e, reiterando-se os principais direitos consagrados na mesma, desenvolveu-se de seguida a atividade de construção de um “cocas” dos Direitos Humanos. Cada uma das crianças fez o seu, escolhendo oito direitos que foram gravados no seu interior. Com esta atividade, procurou-se trabalhar os conteúdos abordados, e cimentar as aprendizagens efetuadas de uma forma lúdica, potenciando a interação entre as crianças, já que depois puderam jogar entre elas com este “instrumento de aprendizagem”. Foi distribuída no final, a todas as crianças, um pequeno folheto informativo para consulta, onde se podiam ler os direitos mencionados na referida declaração.

Na terceira sessão, foram alvo de atenção os “Direitos das Crianças”, seguindo-se aqui o mesmo método utilizado na abordagem do tema anterior. Com o objetivo de sistematizar a informação, desenvolver competências de leitura e incentivar o trabalho em conjunto, dividiram-se as turmas em pequenos grupos. Tendo-se facultado aos mesmos, pequenos excertos de dois poemas sobre os Direitos das Crianças, (do autor e

compositor Toquinho: “É bom ser criança e “Direitos e Deveres”) cada grupo ficou incumbido da tarefa de análise do seu texto, identificando os direitos aí mencionados. No final, depois de discutirem entre si, escolheram uma/um porta-voz, que falou por todas/os as/os participantes, incentivando-se assim a troca e a partilha de ideias, e o desenvolvimento de competências linguísticas.

A fim de iniciar a entrada no segundo módulo programático, estereótipos de género/violência de género, utilizamos o filme “Billy Elliot”, como “material pedagógico” para esse efeito. Neste sentido, fez-se um pequeno esclarecimento sobre o assunto que retratava, relacionando-o com o tema a introduzir, passando-se seguidamente ao visionamento de um excerto do mesmo.

Esta estratégia foi desenvolvida com a intenção de levar as crianças a identificar os estereótipos de género presentes, conduzindo-as à expressão das suas perspetivas e opiniões sobre este assunto. Neste sentido, explorando-se este conceito, formaram-se grupos unissexuais aos quais cabia a tarefa de refletir sobre a questão que se escreveu no quadro, “O que é pedido pela sociedade a um menino? E a uma menina?” (note-se que o significado desta frase foi explicado às crianças em linguagem apropriada ao seu nível etário). Esta atividade permitiu trazer para o debate, que se deu posteriormente, questões relacionadas com os papéis de género, que infundadamente se atribuem a mulheres e homens, relacionando-se os mesmos com as relações de poder assimétricas estabelecidas entre si, e a violência de género como consequência desta desigualdade. O diálogo prosseguiu, e foi dirigido para a consciencialização das/dos participantes sobre este facto, e das consequências que estas distinções têm para a realização de uma cidadania plena, nomeadamente pelas mulheres. Aproveitando-se a emergência do tema “profissões”, reiterou-se esta ideia demonstrando-se através de um elevado número de exemplos concretos, como as mulheres podem (e devem), se assim o quiserem, desempenhar profissões “ditas apropriadas” para o sexo masculino, e vice-versa, não existindo nenhuma razão para que isso não aconteça, a não ser a sua vontade e o esforço e capacidade.

Na quinta sessão, continuando-se o trabalho de desconstrução de estereótipos, iniciou-se a mesma, com uma revisão conceptual. Entendeu-se que seria pertinente insistir na definição clara do conceito de “estereótipos de género”, e foi neste sentido que foi construído, através da colaboração das crianças, um significado mais próximo ao seu entendimento e linguagem. Para reforçar a mensagem sobre o seu carácter opressor, tornamo-nos espectadores de uma passagem do filme “O sorriso de Mona Lisa”, que

retrata a forma pela qual estes se manifestam, e tornam as escolhas das vidas das mulheres bastante condicionadas, colocando em causa o livre arbítrio sobre as suas vidas.

No sentido de trabalhar competências ao nível da escrita e do vocabulário, induzindo também ao desenvolvimento da capacidade de reflexão e imaginação, pediu-se às crianças que fizessem uma composição individual sobre o que imaginavam, ou gostariam que fosse a vida delas daí a 15 anos, abordando tópicos como a vida profissional e familiar, entre outros.

Note-se que foi estabelecida continuamente a ligação entre as escolhas ao nível das áreas que acabamos de enunciar, e os Direitos Humanos, nomeadamente com aqueles que se referem aos princípios de igualdade, liberdade e não discriminação.

Foi nesta linha de raciocínio que revisitamos estes conceitos, procedendo-se à sua articulação com os Direitos das Mulheres, que foi o tema desta sexta sessão.

Com esta intenção, apresentou-se um documento em suporte “power point” onde se encontravam relacionados os Direitos Humanos, a igualdade de género e os Direitos das Mulheres.

Ao dar a conhecer os últimos, reintroduziu-se a questão da violência de género/doméstica, tendo por base a apresentação da “Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica” (2013)³². Abordando-se de novo as suas causas e consequências, e esclarecendo-se melhor este conceito, reiterou-se que este acto é crime, e que, sendo assim considerado, é processado criminalmente.

Informando sobre os recursos existentes para apoio a vítimas, e instituições e serviços aos quais podem recorrer, caso se encontrem nessa situação, ou conheçam alguém que esteja, fornecemos também alguns dados relativos à condição de vida profissional e social das mulheres em Portugal, que tem vindo a ser caracterizada pela desigualdade e discriminação. Referimos, igualmente, alguns números estatísticos sobre as situações reportadas de violência dirigida contra as mulheres, apontando que entre 95% e 98% das queixas de violência, a vítima é do sexo feminino e o agressor do sexo masculino.

Passando à atividade desta sessão, que pretendeu, por um lado, a apreensão destes conteúdos, e, por outro, desenvolver a expressão plástica, sugeriu-se às/aos estudantes que escolhessem um direito da mulher, e fizessem um desenho que o ilustrasse.

³² Também conhecida por Convenção de Istambul.

Com o intuito de proporcionar um sentido lúdico às aprendizagens, e insistir no tema, dedicamos a sétima sessão à construção do “puzzle dos Direitos da Mulher”.

Reservamos as duas últimas sessões para trabalhar com as crianças a literacia emocional, o respeito por si próprias e pelas/os outras/os, incentivando-as a reconhecer e a valorizar as diferenças, aceitando diferentes perspetivas, e a adoptar comportamentos e atitudes de resolução de conflitos assentes na comunicação e valorização do conflito.

Iniciamos a oitava sessão com um *brainstorming* sobre o significado do conceito de conflito. Tentando-se aproximar a definição do mesmo, às definições e exemplos que foram apresentando, procedeu-se à generalização para outras situações concretas do quotidiano. Esclarecemos de seguida a diferença entre conflito e violência, demonstrando que a associação entre estes dois conceitos é errada. Caracterizando o primeiro como um estado, consideramos em conjunto, o segundo como uma resposta, que se traduz na forma mais negativa e desumana de lidar com o mesmo, de não ser tolerante e não aceitar as diferenças. Que acontece quando não conduzimos o conflito de forma positiva, acrescentando-se que a manifestação da violência, nomeadamente a de género/doméstica, não se encontra diretamente associada a este acontecimento, mas antes à distribuição desigual de poder entre homens e mulheres.

Para abordar os diferentes tipos de violência, utilizou-se a apresentação de uma situação fictícia em que uma menina era vítima de *bullying*. Tendo-se distribuído exemplares de um texto que contava essa história, dividiu-se a turma em pequenos grupos. A tarefa consistia na identificação e distinção das diferentes formas de violência retratadas na mesma, indagando-se também sobre os sentimentos que cada uma/um dos seus intervenientes estaria a experimentar.

Pensamos desta forma ter contribuído para o respeito nas relações entre pares, para o reconhecimento dos próprios sentimentos e das/os outras/os, potenciando o desenvolvimento de vocabulário emocional e a sua expressão.

Na última sessão deste módulo temático, optamos pela expressão dramática como forma de cimentar as aprendizagens, iniciando a mesma com a revisão sobre os conceitos abordados anteriormente.

Começamos a atividade com o jogo do “telefone estragado”, que teve como objetivo propiciar um “ambiente” descontraído, em que as crianças pudessem relaxar e interagir em grupo. Tendo-se criado estas condições, pediu-se às crianças para formar grupos de quatro elementos. Cada grupo ficou incumbido de criar uma história que retratasse uma

situação, ou de conflito, ou de violência, que iria depois representar, para o resto da turma, assumindo cada criança o seu papel na mesma.

Dado que no decorrer da representação não podiam recorrer à verbalização, no final de cada uma, os grupos espetadores comentavam a atuação, ‘adivinhando’ se se tratava de uma situação de conflito ou de violência, e justificando a sua resposta.

Concluídas todas as apresentações, procedeu-se a uma reflexão conjunta sobre as mesmas, sendo dadas algumas sugestões referentes a estratégias de *coping*, para lidar com as situações concretas que emergiram, generalizando a aplicação destas competências a outros acontecimentos semelhantes e a diferentes contextos.

Finalizamos o programa com uma sessão de síntese, onde as crianças foram levadas a refletir sobre o que achavam que tinham aprendido com estas sessões. Aqui, puderam dar a sua opinião, relativamente ao seu nível de satisfação com o desenvolvimento do mesmo, dos conteúdos abordados e das atividades efetuadas, referindo aquelas que gostaram mais e menos, justificando a sua resposta. A fim de obter um registo que pudesse ser alvo de análise sobre as suas perceções, foi-lhes fornecido um “questionário de avaliação”, onde reponderam individualmente e por escrito, a perguntas sobre os tópicos acima enunciados.

3.2.2. Avaliação do programa

Na medida em que a avaliação é uma dimensão muito importante nos projetos de intervenção social e/ou educativa, e fulcral na perspetiva metodológica adotada, podemos dizer que ela acompanhou todo o ciclo de vida deste trabalho. Assumindo-se aqui como uma prática fundamental e de função permanente, não seria coerente ser aplicada apenas no final, de maneira a medir somente critérios de eficácia, numa lógica de comparação entre efeitos reais e efeitos esperados. É que ao ter em conta que esta (a avaliação) «terá que operar-se sempre por referencia à situação e contexto concretos e específicos em que se irá inscrever e funcionar (...)» (Rodrigues, 1994: 104), e ao atender ao facto de que ela se desenvolveu em “ato” numa lógica de investigação ação, não faria sentido restringi-la à dimensão retrospectiva ou “ex-post,” já que estas funções avaliativas «(...) não têm praticamente qualquer efeito real sobre as acções levadas a cabo, ainda que permitam tirar um conjunto de lições para o futuro» (Almeida et al, 1992: 121).

Compreendemos por esta ordem de ideias, assim como pelo posicionamento paradigmático aqui defendido, vislumbrando-se o alcance dos objetivos anteriormente descritos, que se impunha a necessidade do uso de um dispositivo mais abrangente, que atuasse de forma contínua, ao centrar-se numa dimensão essencialmente pedagógica.

É que, como nos diz Rodrigues (1994), a definição das práticas avaliativas, a aceitação e uso das mesmas dependem essencialmente do posicionamento epistemológico, que se traduz consequentemente na aplicação de uma determinada metodologia, sendo nesta articulação que «(...) se fundamentam ou justificam os dispositivos, processos e modelos de avaliação (idem: 94).

Desta forma, atendendo às funções avaliativas que passaremos a descrever, funções estas que foram utilizadas no decorrer de todo o projeto, podemos dizer que nos aproximamos de uma posição dialéctica. Este argumento sustenta-se nas palavras de Rodrigues, citando Ardoino e Berger quando referem que, na perspetiva acima mencionada, «[o] referencial da avaliação elabora-se e reconstrói-se à medida que se desenvolve e através do próprio processo de “avaliação em acto” infindável» (cit in Rodrigues, 1994: 102).

Cabe então dizer que, embora tenham sido considerados os objetivos, se prestou mais atenção à forma como decorriam as sessões, do que propriamente ao seu cumprimento efetivo. Estes nunca foram descurados, mas deu-se especial relevo à forma como os conteúdos abordados eram apreendidos pelas crianças e integrados nas situações práticas lançadas em discussão pelas mesmas. Estimulando-se a reflexão individual e coletiva, procedeu-se à intervenção conjunta das/os atoras/es, e da avaliadora/formadora na busca e negociação de soluções, e de modos de ação. Desenvolveu-se assim a problematização de conceitos, assumindo-se aqui a avaliação «(...) como um momento de aprendizagem em comum de todos os actores envolvidos no projeto(...)». (Almeida, 1992: 124).

Seguindo esta ordem de ideias, podemos dizer que foram contempladas a função participativa e formativa da avaliação. A segunda decorreu da participação ativa das/dos intervenientes, já que através dos seus discursos, dos momentos «(...) de diálogo entre os actores e de confrontação entre pontos de vista distintos» (idem: 122), foi possível regular o decurso das atividades, por um lado, no momento em que decorriam e, por outro, na sua organização futura. Permitiu, assim, um direcionamento contextualizado da ação e a sua reorientação em momentos estratégicos que aqui se traduziram na sequência das temáticas abordadas. Sempre que uma era finalizada, existia um momento

de reflexão e de síntese, que permitia fazer um balanço sobre o sucesso/insucesso das atividades para o processo de tomada de consciência sobre os assuntos em questão, e da pertinência ou não de avançar para a seguinte.

Desta forma, torna-se possível afirmar que, nesta perspetiva, a avaliação se tratou «[d]evido ao seu carácter permanente, operativo, participativo e formativo (...) de uma dinâmica de serviço, de apoio e de orientação (ou de reorientação) das actividades do que do seu controlo» (idem: 124).

Foi, então, privilegiada uma dimensão formativa e processual, e porque nesta abordagem todas as dimensões interessam, como nota conclusiva, refere-se que, no que diz respeito à avaliação de impactes, foi possível constatar a mudança de comportamentos relativamente à forma como se estabeleciam as relações interpessoais, revelando-se uma maior colaboração entre as crianças, atitudes de solidariedade, respeito, compreensão e aceitação das diferenças. Observou-se, assim, a atenuação de atitudes estereotipadas, nomeadamente das que se referem ao género, propiciando-se uma convivência pacífica e igualitária e o aumento do uso do diálogo como forma de resolver os conflitos. No entanto, não é possível inferir de forma absolutamente segura quanto à sua durabilidade, até porque estamos a falar de um projeto que se cingiu a uma temporalidade relativamente pouco extensa.

De uma forma geral, podemos dizer, no que se refere à avaliação da conceção, realização e operacionalização do projeto, que se os objetivos estabelecidos foram alcançados, infere-se a sua coerência ao nível do planeamento e adequada gestão, tendo contribuído com sucesso para o seu alcance, as atividades desenvolvidas, revelando-se apropriadas ao contexto e aos problemas sentidos.

Por fim, no que diz respeito ao aspeto de interioridade ou exterioridade, constatamos aqui a interdependência destas duas posições já que, como nos afirma Rodrigues citando Ardoino e Hadji, na perspetiva adotada, «(...) a fonte do referencial da avaliação não será externa nem interna, não se justificando a atribuição de um valor absoluto a nenhuma das duas posturas, entendidas como os dois pólos de uma relação dialéctica.» (cit in Rodrigues, 1994: 101). Entende-se que as duas posições se interligaram e complementaram, no sentido em que se, por um lado, a avaliadora inevitavelmente pela sua posição, manteve algum distanciamento que proporcionou uma visão mais imparcial sobre os problemas e dificuldades que se iam apresentando no contexto, por outro, assumiu um papel de “amiga crítica”, auxiliando os/as participantes no processo de desenvolvimento das ações que estes conduziam. Entende-se, assim, que estas duas

perspetivas «ganham em serem combinadas entre si: a compreensão distanciada é completada, alargada e corrigida por um olhar do interior» (Almeida, 1992: 126).

3.2.3. Análise e discussão dos resultados

A fim de iniciar a apresentação da análise dos resultados do projeto desenvolvido, adiantamos, desde já, as principais questões que aqui emergiram, sendo as problemáticas mais presentes, as relações de poder assimétricas entre rapazes e raparigas, os estereótipos de género, a participação feminina e a violência de género/doméstica.

Encontramos evidências, como teremos oportunidade de demonstrar, que nos levam a considerar a última, como uma consequência extrema da primeira, sendo que esta, ao relacionar-se diretamente com a divisão sócio-sexuada dos papéis de género, influi sobre as questões relacionadas com o estatuto da mulher, condicionando a sua cidadania.

Constatamos que persistem ainda representações estereotipadas sobre o género feminino, que se apresentam como fatores condicionantes da forma como as raparigas participantes deste projeto vivem a sua feminilidade, e que funcionam como obstáculos nas projeções que estas fazem das suas futuras escolhas, no que diz respeito à sua vida familiar, pessoal, e profissional.

No entanto, ao mesmo tempo que se assiste à manifestação nas crianças (de ambos os sexos), de comportamentos valores e atitudes marcados por uma socialização diferencial, que assenta as suas raízes no poder patriarcal, na distribuição desigual do mesmo entre homens e mulheres, e, conseqüentemente, no domínio dos primeiros sobre estas, observa-se igualmente uma tendência para a redução destas assimetrias. Ou seja, esta revela-se através de duas dimensões complementares, que se traduzem, por um lado, na emancipação, através de um processo de resistência à identificação das raparigas com os papéis atribuídos, tornando-se antes reivindicados, e, por outro, conseqüentemente, numa “crise” identitária masculina, na medida em que estes papéis, que outrora se encontravam bem definidos e outorgavam o estatuto, deixam de cumprir essa função, não obedecendo mais a critérios de exclusividade com base no género.

Estas duas dimensões podem ser compreendidas como dois pólos de análise da assunção de novas formas de viver as masculinidades e as feminilidades, que representam as posições “extremas” adotadas pelas/os participantes, ocorrendo a transformação no frágil equilíbrio que resulta das mesmas.

É que, como nos diz Claude Dubar (2006), a “crise” a que nos referimos é mais abrangente. Não se restringindo ao género masculino, ela é acima de tudo, nas suas próprias palavras, uma crise «[...] das identificações sexuadas, dos modelos masculinos e femininos, dos tipos de relações sociais de sexo que devem prevalecer» (Dubar, 2006: 65-66). Observa-se assim a falta de referências sólidas e estáveis, que possam definir as formas de identidade enquanto homem ou mulher, sendo que a «[a] actividade aqui posta em causa é a identificação, isto é, o facto de categorizar os outros e si próprio» (idem: 14).

Partimos assim do pressuposto de que a identidade não é algo fixo, estável e permanente. Constituindo-se num jogo entre processos de diferenciação e generalização, constatamos que ela não existe assim sem alteridade, e que «[a]s identidades, assim como as alteridades variam historicamente e dependem do seu contexto de definição» (idem: 9).

Segundo o autor supracitado, existem duas formas de identificação: a “identificação para o outro” e as “identidades para si”. A primeira tem a ver com as atribuições que os outros fazem, e a segunda com aquelas que são reivindicadas pela própria pessoa. O seu argumento é de que existem movimentos históricos que influem na transição de um modo de identificação para outro, e que esta operação é marcada pela passagem das “sociedades comunitárias”³³ a “sociedades societárias”³⁴.

É com base na abordagem dos modos de identificação que cada uma delas suporta, que entendemos ser possível interpretar as problemáticas acima mencionadas, e os discursos das/dos participantes, aos quais iremos fazer referência, demonstrando a emergência de características referentes a estas duas formas de organização social, que coexistem nas mais variadas maneiras.

Nas primeiras, que são as mais primitivas, domina a forma de “identificação para o outro”, sendo a identidade atribuída com base na pertença a um determinado grupo

³³ A terminologia adotada é utilizada no sentido definido por Max Weber que supõe a «existência de grupos chamados «comunidades» considerados como sistemas de lugares e de nomes predeterminados aos indivíduos que se reproduzem de forma idêntica através das gerações» (Dubar, 2006: 10).

³⁴ Conceito utilizado por Max Weber que «supõem a existência de colectivos múltiplos, variáveis, efémeros, aos quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e que lhes fornecem as fontes de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória» (Dubar, 2006: 10).

(família por exemplo) e definida por um “Nós” coletivo. A sua estrutura organiza-se numa divisão rígida dos papéis que são atribuídos a cada elemento. Sendo divididos com base no sexo, observa-se que, «em todas as formas de «comunidades», a subordinação generalizada das mulheres a um homem ou a um grupo de homens [...] é incontestável» (Dubar, idem: 56).

Encontramos aqui a raiz da dominação masculina. A mulher aparece assim numa posição de submissão, que é imposta com base em crenças e mitos que a consagram como um ser inferior e mesmo perigoso. Desta forma, «[...] a diferenciação dos sexos que justifica a divisão sexuada do trabalho, afasta as mulheres da esfera do poder e faz delas um grupo distinto afectado à esfera doméstica» (idem: 56).

É neste sentido que se torna possível compreender os discursos dos rapazes quando atribuem o desempenho das tarefas domésticas ao género feminino, como podemos observar a partir da leitura do seguinte registo de uma das sessões.

O conflito da aula passada foi até bastante proveitoso para introduzir o assunto desta sessão que pretendia abordar o papel da mulher na sociedade, tendo em conta que os rapazes tinham dito coisas como “o lugar das mulheres é na cozinha”, ou “as mulheres é que tem que arrumar a casa e ir rapar o tacho” entre outras (...) (Nota de terreno nº 6).

Foi possível constatar que a confinação das mulheres à esfera doméstica é ainda uma realidade, que faz parte do dia-a-dia das vidas das/dos participantes. Referiram que, em suas casas, são habitualmente as suas mães ou avós quem desempenha tarefas como cozinhar, passar a ferro e limpar.

Neste sentido, podemos afirmar que sobressai uma determinada representação social sobre o género feminino, sendo este considerado como uma categoria.

Como nos diz Agostinho Ribeiro (1991), as representações sociais «[...]são basicamente esquemas à priori — categorias, sistemas de referência, sequências de sucessos, teorias explicativas — que facilitam a codificação e organização da realidade e o ajustamento dos comportamentos individuais» (Ribeiro, 1991: 9).

Desta forma, a perceção social, ou seja, a maneira como “vemos” as outras pessoas, organizamos e interpretamos as informações decorrentes do ato da comunicação (verbal e /ou não verbal), lhes atribuímos determinadas qualidades e/ou defeitos, derivam das representações sociais correntes, que se baseiam em valores e crenças amplamente partilhados por um determinado grupo (social, cultural, entre outros).

A categorização exerce aqui um papel determinante na medida em que nos dá, «[...]acesso a um mundo mais simples, mais previsível e mais suscetível de ser explicado e, portanto, controlado» (Leyens, 1985: 11). Este processo consiste na inventariação, esquematização e classificação da informação do meio exterior. Na inclusão ou exclusão, por exemplo, de objetos animais ou pessoas, numa determinada classe, a partir da constatação da diferença ou semelhança das suas características fundamentais. Assim, a sua classificação e agrupamento em categorias, é realizada com base naquilo que lhes é comum e exclusivo e naquilo que as distingue e as torna diferentes.

É nesta linha de raciocínio, que afirmamos que o género feminino pode ser considerado como uma categoria social, existindo, na sua representação coletiva, a consideração de determinados atributos que lhe são próprios e específicos:

Passo às meninas, e estas dizem que aquilo que é ser mulher, e as distingue dos homens, são coisas como ser bem-educada, sensível, bonita, ter maneiras, ser bem comportada e poderem-se pintar. (Nota de terreno nº 7)

O seguinte relato vem reforçar esta ideia, confirmando-se a existência de estereótipos de género que levam a uma socialização diferencial:

Diz-me que eles falaram em gentileza, porque ensina os rapazes a serem cavalheiros com as meninas, e que a estas, que lhes fica mal falar alto, e que devem ser delicadas. Já tinha ouvido um comentário para com uma menina: “estás a ver! Eu já te disse como são os homens, não te acredites neles”. Continua a dizer que lhes ensina algumas convenções sociais (...). (Nota de terreno nº 7)

Observamos aqui a presença de uma “teoria implícita”, na medida em que são atribuídas «não apenas certas disposições de momento mas um conjunto de qualidades estáveis organizadas numa estrutura psicológica (personalidade) que, segundo crêem, determina o seu comportamento nas situações concretas» (Ribeiro, 1991: 10). Estas teorias implícitas derivam, igualmente, de crenças subjetivas e do senso comum.

Constatamos também uma tendência para a dualidade, uma divisão rígida entre o “nós” e o “eles”, que se traduz nas características diferentemente atribuídas. Dentro de uma determinada categoria, retemos aquilo que é semelhante entre os elementos que a constituem, e esquecemos as suas diferenças.

O estereótipo corresponde a uma imagem que construímos na nossa cabeça. Sendo uma função individual cognitiva que não é neutra, e descrevendo um grupo de forma

generalizada, que neste caso é fisicamente identificável, concebe a sua categoria social como “natural”.

Torna-se possível afirmar que todos estes fatores contribuem para a produção e reprodução de uma imagem da mulher que é redutora. Neste sentido, consideramos que, ao carecer de uma fundamentação lógica, e de suporte científico, a representação social, nomeadamente aquela que recai sobre o género feminino, é acima de tudo, e

«[...] simultaneamente um além-da percepção, uma estrutura de opiniões, uma superatidade, um imaginário coletivo balbuciado individualmente, um esquema de pensamento, a razão de uma teoria implícita e o reflexo de uma ideologia.»
(Leyens, 1985: 16).

As raízes desta ideologia podem ser encontradas nas sociedades “comunitárias”, em que sempre foi atribuída às mulheres uma «identidade negativa» (Dubar, 2006: 56), sendo estas aqui consideradas como menos socializadas que os homens, e «fech[as] num sistema de normas e papéis justificado simbolicamente» (idem: 57).

Estes fatores apresentam-se assim como condicionantes para a participação das mulheres nos mais variados “lugares” do domínio público, que se encontram ainda preenchidos por silêncios sonantes, por vozes que se dissolvem no eco dos discursos predominantemente masculinos que aí imperam.

O contexto escolar não se apresenta como uma exceção, na medida em que foi possível constatar que as raparigas assumiram, na maior parte das vezes, uma postura bastante mais passiva e introvertida do que os rapazes, no decorrer das sessões do projeto aqui em questão. São estes quem ocupa a maior parte dos tempos de debate, sendo que as raparigas raramente se fazem ouvir, e quando o fazem, são em número bastante mais reduzido que os seus colegas.

Desta forma, consideramos que a atitude das primeiras se revela como a manifestação das consequências deste fenómeno de construção social dos papéis de género. É nomeadamente neste assunto, que se faz sentir com mais intensidade a ausência das suas vozes, como podemos inferir a partir da leitura do seguinte relato.

Os rapazes começam a dizer que o lugar das mulheres é na cozinha. Mais uma vez pergunto se as meninas estão de acordo. Olham para as suas folhas e continuam a não participar. É de notar o silêncio absoluto das raparigas que não se insurgiram nenhuma vez sobre o que era dito sobre elas, assumindo um papel “submisso” e passivo perante os discursos estereotipados e preconceituosos proferidos pelos rapazes. (Nota de terreno nº 7)

Permanecem então comportamentos, que demonstram como são os rapazes quem continua a dominar os espaços de discussão, fazendo valer as suas opiniões pelo controlo, por vezes abusivo, dos tempos destinados à livre expressão.

Tendo em conta que «[o]s actos comunicativos têm normalmente por objetivo, desejado pelo comunicador, provocar alguma mudança no destinatário [...]» (Ribeiro, 1991: 18), eles exercem influência sobre o último, fazendo-se o nível da mesma, depender do poder social do emissor, assim como do seu reconhecimento por parte do recetor.

Segundo French & Raven (1967), existem cinco “bases do poder social” que concorrem para a eficácia deste tipo de persuasão. Far-se-á pela sua pertinência, referência ao poder de recompensa, ao poder de punição e ao poder legitimado.

Compreendemos que, na situação que descrevemos anteriormente, está presente, de alguma forma, a intenção dos rapazes em imporem as suas convicções às raparigas, transparecendo a ideia de que estas aceitam os seus argumentos. No entanto, tendo em conta que «[...] deixar-se influenciar numa situação concreta pode corresponder a motivações muito diferentes» (Ribeiro, 1991:19), este comportamento não pode ser entendido, do nosso ponto de vista, como resultante de uma atitude de mero conformismo. Ele pode ser perspectivado antes como uma estratégia, que visa a fuga a situações constrangedoras onde é reforçada a imagem de desprestígio social da mulher, reiterando-se a posição de domínio do masculino sobre o feminino. O silêncio poderá apresentar-se assim como uma forma de evitar esta punição, que se evidencia pela agressão verbal. A ausência da mesma, por si só, pode ser tida como uma recompensa, face ao poder patriarcal que é exercido nas mais variadas formas, e legitimado por visões deterministas, que semeiam a desigualdade entre homens e mulheres.

É neste sentido que podemos entender que as raparigas que se encontram na casa de abrigo, tendo sido vítimas de violência direta ou indireta, sejam quem menos participa.

É que como nos diz Ana Távora (2006), os valores patriarcais inculcam a «[...] inibição da agressividade, ou seja, que não sejas capaz de expressar-te de forma adequada, é dizer, “não quero, parece-me mal, não estou de acordo” [...] sendo algo que está valorizado como o que deve fazer uma boa mulher³⁵» (idem: 85).

Este comportamento aparece-nos, desta forma, intrinsecamente ligado ao nível de exposição a contextos familiares pautados pela violência física, emocional e

³⁵ Traduzido do Espanhol: «[...] inhibir la agresividad, es decir, que tu no seas capaz de expresarte de forma adecuada, es decir “no quiero, me parece mal, no estoy de acuerdo” [...] va a ser algo que está totalmente valorado como algo que debe hacer una buena mujer» (Távora, 2006: 85).

psicológica, onde estas crianças experimentaram as consequências extremas das relações de poder assimétricas e desiguais baseadas nos valores hegemónicos.

Apresentam sinais de pouca confiança em si próprias, de baixa auto estima e timidez, sendo muito reduzidas as suas intervenções, como podemos inferir através da leitura do seguinte excerto:

A X tem uma postura “distante” mas ao mesmo tempo ouve aquilo que se diz. Continuou como nas anteriores sessões, pouco participativa. Quando lhe perguntei se queria ser a porta voz do grupo, respondeu prontamente que não, encolhendo-se e olhando para baixo. Estava um pouco retraída, diria até um pouco desconfiada. Quanto à Y, estava sempre a pedir a minha ajuda para responder às perguntas, demonstrando uma atitude bastante insegura. As crianças da casa de abrigo são muito tímidas e introvertidas. É como se não quisessem que se desse pela sua presença. (Nota de terreno nº 8)

Foi possível verificar as consequências da exposição à violência no que diz respeito ao desenvolvimento das relações interpessoais, que se demonstram bastante frágeis e instáveis, estando os principais problemas cognitivos «[...] relacionados com a falta de atenção e de concentração, assim como, com o sentimento negativo em relação a si e às suas capacidades, desmotivação, dificuldades na memorização entre outros» (Magalhães, 2010: 35).

É evidente a associação que estas raparigas fazem entre a divisão estereotipada dos papéis de género, da divisão sócio sexuada do trabalho, e a emergência da violência de género/doméstica, que se manifesta, nomeadamente, como nos diz uma destas crianças, quando as mulheres não cumprem com as tarefas que desta forma lhes foram atribuídas.

Falando-se mais uma vez das tarefas domésticas que estão associadas às meninas, sendo elas mesmas a fazer tais afirmações neste sentido, uma das meninas, neste seguimento, diz que a violência está relacionada com o fato de as mulheres se negarem a fazer estas tarefas, que é costume serem “obrigadas” e que aí os maridos se “chateiam”. (Nota de terreno nº 8)

Foram inúmeros os casos relatados pelas crianças, que retratavam este tipo de situações, ocorrendo em suas casas. Confirmou-se que muitas delas vivem ainda, no “inferno” da violência, e demonstrou-se, como diria Anthony Giddens (2001), que o lar se apresenta, nos dias de hoje, como um dos lugares mais perigosos da nossa sociedade.

Devendo a família assumir-se como um lugar de afetos, carinho e solidariedade entre os seus membros, ela revela-se, por vezes, ao contrário desta ideia, como um espaço de

«inautenticidade, de opressão, de obrigação, de egoísmo exclusivo [...], de monstros, de violência, a *família que mata*» (Sacareno, cit. in Tavares, 2012: 11).

É à luz dos acontecimentos que marcaram a passagem das sociedades “comunitárias” a sociedades “societárias”, para os quais concorreram as transformações na organização e composição familiar, consequência da emergência do capitalismo, dos processos e das crises económicas, considerando-se a sua influência na entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho fora do lar, que se tornam compreensíveis os discursos das raparigas, que vêm desafiar a ordem instituída. Como refere Claude Dubar (2006),

«[o] acesso das mulheres à autonomia, simultaneamente financeira, pelo trabalho assalariado, e sexual pelo controlo da procriação, a sua emancipação, mesmo lenta e relativa, dos constrangimentos da função doméstica e a sua descoberta, mesmo parcial e recente, de novas formas de vida privada compõem um processo de emancipação histórico que constitui sem dúvida a maior revolução do século XX no ocidente» (idem: 56).

Atentando às suas palavras, percebemos como se efetuou o desenvolvimento de todo um movimento de libertação das mulheres, para o qual contribuíram os fatores anteriormente mencionados. Este fenómeno veio destabilizar as tradicionais relações estabelecidas entre homens e mulheres, criando conflitos identitários. Na medida em que se manifesta uma atitude de recusa por parte do género feminino, em relação aos papéis anteriormente estabelecidos, negando assim o estatuto que estes lhe outorgavam, é que surgem novas formas de identificação para ambos os géneros. Estas não assentam mais exclusivamente na estrutura rígida e dual característica das sociedades comunitárias, onde a distribuição do trabalho se realizava com base nos fatores biológicos determinantes, que fundamentavam e estabeleciam a base para esta divisão. Os dados empíricos vem corroborar esta ideia quando as raparigas afirmam que, “podem e devem, quando crescerem, decidir se querem ter filhos ou não, e que é possível terem as mesmas profissões que os rapazes, que não existe razão para que isso não aconteça”. (Nota de terreno nº 8)

Neste sentido, como iremos ter oportunidade de constatar, surge «[...] a construção, pelas mulheres, de uma identidade pessoal irreduzível às suas tarefas domésticas, ligada a uma luta pela igualdade e a novos vínculos em relação aos homens» (Dubar, idem: 59). Não se edificando a mesma, apenas em torno do seu papel de cuidadora, de mãe, e de esposa, reitera-se o desenvolvimento da «[...] identidade profissional que influencia a construção da sua identidade pessoal» (idem: 62).

Com a intenção de indagar sobre as futuras escolhas destas crianças, no que diz respeito à profissão que ambicionavam ter, à organização da vida familiar, no sentido de perceber se era sua intenção ter ou não filhos, constituir família e casar, e à organização da vida profissional, averiguando sobre a importância que esta teria nas suas vidas, pedimos às crianças que refletissem sobre estes assuntos.

Os resultados sugerem que existe de facto uma forte tendência, por parte das raparigas, para a escolha de profissões que seriam habitualmente designadas como “masculinas”, e que se inserem na área do direito, da saúde e das artes. No entanto, podemos também observar uma inclinação para opções tendencialmente mais “femininas” ligadas à educação e à prestação de cuidados. Em ambos os casos, é de registar a importância que conferem à vertente profissional, que aparece como uma forma de realização pessoal. Todas demonstraram a intenção de concluir pelo menos o ensino secundário, perspectivando a educação, e nomeadamente a formação superior, como um caminho a seguir para a obtenção de melhores empregos, que lhes proporcionem uma maior estabilidade financeira.

Embora muitas apontem que é seu desejo constituir família, observa-se a diversificação das formas de união conjugal, pois «[...] constata-se que «viver com o companheiro» já não significa forçosamente ser casado [...], nem mesmo viver na mesma casa que o «companheiro»» (idem: 62). Surge a vontade por parte das mesmas em estabelecer relações mais “livres” que não venham condicionar a sua autonomia.

Quanto aos rapazes, podemos dizer que se, por um lado, se manifestam comportamentos, valores e atitudes menos estereotipados, de aceitação das escolhas femininas, por outro, ainda sobressai um “estado de confusão”, na medida em que ainda é com alguma estranheza que concebem a mulher como um ser completamente independente, que de alguma forma não precise de estar sobre a alçada protetora masculina.

Persiste ainda a ideia da fragilidade e da dependência feminina, encontrando-se esta última expressa no discurso dos rapazes, quando se levantam vozes que reiteram a necessidade de ter “um trabalho para ganhar dinheiro e sustentar a família”. Infere-se desta afirmação, que o homem continua a definir-se pelo trabalho, na medida em que estes continuam a assumir-se como os responsáveis pela subsistência familiar, como os provedores da fonte de rendimento.

É nesta linha de raciocínio, que consideramos a existência de um “crise” identitária masculina, que se manifesta como uma consequência das dinâmicas de emancipação

feminina, nomeadamente pela diversificação das formas de vida privada. Torna-se pertinente afirmar que «[...] este processo constitui um desafio identitário importante, talvez mesmo decisivo, para a evolução das relações entre sexos.» (idem: 63), pois reportando-se o mesmo às recentes escolhas de vida das mulheres, ele «[...] toca igualmente as identidades masculinas. Umas não podem ser analisadas sem as outras.» (idem: 63).

Todas estas transformações nas relações entre homens e mulheres, tendo sido provocadas por um conjunto de acontecimentos históricos, sociais e económicos, marcados profundamente pelo movimento de libertação feminina, desencadearam, como já referimos, uma “crise” dos papéis de género. Esta torna-se bem visível quando analisamos as respostas das raparigas relativamente à forma como pensam vir a organizar a sua vida laboral. O conflito dá-se quando estas pretendem conciliar a carreira profissional com a vida familiar. As tarefas domésticas, o cuidado dos filhos e a responsabilidade para com o bem-estar do companheiro, são ainda fatores que condicionam a sua liberdade, o seu livre arbítrio.

Mencionam a importância do trabalho, demonstrando a vontade de dedicação ao mesmo como fonte de prazer e realização, no entanto, dizem que tal só será possível com a participação do companheiro, através divisão das tarefas domésticas, chegando mesmo a referir que o melhor seria “contratar uma empregada doméstica” a fim de ficarem livres das mesmas.

De notar que a educação das crianças, embora não seja mais considerada uma competência exclusivamente feminina, ela não é igualmente atribuída aos homens. As mulheres continuam a assumir-se como as principais responsáveis por tudo o que a esse assunto diz respeito. Esta ideia está presente no discurso das raparigas quando dizem que, se por um lado, ponderam a colaboração do “namorado” para esse efeito, por outro, colocam a hipótese de deixar as/os filhas/os entregues ao cuidado de familiares como as mães/e ou as avós, a fim de conseguirem dirigir o seu tempo e concentração ao desempenho da sua profissão. Confirma-se assim a ideia de que,

«[a] maior parte das tarefas domésticas incumbe ainda às mulheres: se desde há trinta anos elas passam cada vez menos tempo a preparar as refeições, a roupa, a arrumar e a tratar as crianças, consagram ainda muito mais tempo a estas tarefas que os seus conjugues ou companheiros» (Dubar, idem: 64).

É que, embora a maioria dos rapazes se encontre já sensibilizada para uma igual participação nas rotinas diárias, que envolvem tratar da casa e das/dos filhos, ainda vigora entre alguns uma atitude de surpresa e aborrecimento com a manifestação das meninas, no que concerne à igualdade dos direitos e dos deveres, tendo em conta que, assim sendo, estes têm a mesma obrigação que elas na educação dos filhos e nas tarefas domésticas.

Desta forma, demonstra-se que se, por um lado, «elas põem em causa a atribuição da sua existência aos seus papéis familiares» (idem: 62), não se definindo apenas em relação ao desempenho dos mesmos, por outro, vislumbra-se que a maioria poderá vir a «adoptar um modelo de carreira profissional contínuo, uma acumulação das funções profissionais e domésticas» (idem: 62).

Um outro aspeto que surge nas projeções que realizam sobre o seu futuro é a necessidade de ter um relacionamento amoroso, de partilhar a vida com alguém, afirmando a maior parte das raparigas, que “ter um namorado é uma coisa essencial na vida de uma mulher”. É nesta linha de raciocínio que Jane Baker Miller, nos fala do “eu em relação”, sugerindo a interpretação de que «[...] as mulheres sentem que existem quando estão incluídas numa relação³⁶» (Távora, 2006: 85).

Como nos diz Ana Távora, o amor, nomeadamente o “amor de par”, desempenha um papel muito importante, e mesmo determinante, na construção da identidade feminina. Segundo a mesma autora, existe uma relação entre o lugar de subordinação que a mulher ocupa, e as relações afetivas que estabelece neste domínio. Desta forma, destaca o papel fulcral do amor, no desenvolvimento das relações assimétricas entre homens e mulheres, que vem potenciar nas ultimas o desejo de submissão. Este concretiza-se «[...] na medida em que, se a vida das mulheres está muito marcada e relacionada, no seu todo, com o amor e os afetos, essas mulheres vão encontrar-se numa posição de inferioridade³⁷» (idem: 81).

De facto, quanto mais a identidade se forma e desenvolve a partir do amor dos outros, maiores serão as probabilidades de deixarmos, em segundo plano, as nossas próprias aspirações, no sentido em que estaremos sempre dependentes da aprovação da outra pessoa significativa e, assim, a necessidade de lhe agradecer irá sobrepor-se aos nossos desejos de realização.

³⁶ Traduzido do Espanhol: «[...] las mujeres sentimos qué existimos cuando estamos incluídas en relaciones.» (Távora, 2006: 85)

³⁷ Traduzido do Espanhol: «[...] en la medida en que la vida de las mujeres esta muy marcada por todo lo relacionado com el amor y com los afectos, esas mujeres se van a encontrar en una posición de inferioridad.» (Távora, 2006: 81).

Para compreender este fenómeno, é necessário ter em conta o significado do conceito de “amor romântico”. Este caracteriza-se pela ideia da devoção, da dependência, da resignação, do sofrimento, do abafamento do “eu” em prol da satisfação dos desejos da outra pessoa. Resultando assim na perda da individualidade e da autonomia, torna a identificação num processo determinado, e assente exclusivamente na relação de par.

São os contributos teóricos da psicologia social, da perspectiva de género e das teorias feministas, que nos levam a compreender melhor a manifestação, nas mulheres, dos mecanismos pelos quais esta conceção de amor se torna significativa, e as coloca num lugar de subordinação. Segundo os três modelos teóricos que acima referimos, é imperativo atentar à articulação entre o individual e o social. A relação entre estas duas dimensões é fulcral para o entendimento desta situação de desigualdade. É que se, por um lado, consideramos que vivemos numa sociedade patriarcal, onde vigoram os seus mandatos e valores hegemónicos, por outro, a forma como eles se desenvolvem encontra-se dependente da maneira como são incorporados. Ou seja, o nível de adesão aos mesmos, por parte das mulheres, será marcado entre outros fatores individuais como a personalidade e a resiliência, pela maior ou menor exposição a contextos onde vigora o poder masculino e se exerce a violência patriarcal.

Partindo da expressão de Anna Jónasdóttir: “ela para ele, e ele para si”³⁸, Ana Távora (2006) refere que este tipo de poder, concorre para que «[...] as mulheres gast[e]m energia para que os homens possam encontrar-se bem com eles mesmos, e sem receber nada em troca³⁹» (idem: 88). Exemplo desta ideia é a afirmação de uma das raparigas quando diz que “quando crescer e tiver um namorado vai tratá-lo muito bem, preparar-lhe a comida e cuidar muito dele e da casa para ele ser muito feliz” (Nota de terreno nº 7). Se considerarmos que a «[...] ideia de cuidar é uma ideia que está enraizada profundamente nos nossos corações [e] que o tema do cuidar está construído unido à ideia “sou má se não cuido”⁴⁰» (idem: 87), torna-se possível interpretar os conflitos vividos pelas raparigas no que diz respeito às suas projeções ao nível familiar e profissional, assim como à conciliação destas duas áreas. É neste sentido que Jessica Benjamin nos diz que existe uma tensão entre a “autoafirmação e o reconhecimento”⁴¹, ou, como nos diz, Claude Dubar (2006), entre a “identidade para si” e a “identidade para

³⁸ Traduzido do Espanhol: «“ella para él y él para el estado”» (cit in Távora, 2006: 87).

³⁹ Traduzido do Espanhol: «[...] las mujeres gastamos una energía muy importante para que los hombres puedan encontrarse bien con ellos mismos, y sin embargo a cambio de eso no recibimos nada.» (Távora, 2006: 88).

⁴⁰ Traduzido do Espanhol: «[...] la idea de cuidar es una idea que esta anclada profundamente en nuestros corazones [...] que el tema de cuidar está construído unido a la idea de “soy mala sino cuido”» (Távora, 2006: 87).

⁴¹ Traduzido do Espanhol: «autoafirmación y el reconocimiento.» (cit in Távora, 2006: 87).

o outro”, já que se, por um lado, as mulheres querem dedicar mais tempo ao trabalho e construir-se a elas próprias, por outro, querem ser reconhecidas pelos outros e sentir-se imprescindíveis no grupo familiar.

É com base nas evidências encontradas através da análise das respostas das crianças, marcadas pela ambivalência, demonstrando-se a mesma nas escolhas ainda pouco seguras e definidas das raparigas, que consideramos o processo de emancipação feminino como contínuo, em pleno desenvolvimento, marcado por avanços e retrocessos constantes. Configurando-se na imbricação gradual e instável de modos de identificação próprios das sociedades “comunitárias” e “societárias” que convivem, delineando as relações entre homens e mulheres, eles acarretam a transformação das mesmas, tornando o seu futuro incerto e pouco previsível.

É neste sentido que Claude Dubar (2006) refere que,

«[...] se assiste a um formidável desfasamento entre a evolução das normas, a diversificação dos modos de vida, a experimentação de novas relações amorosas, as aspirações à igualdade entre sexos, por um lado, e a rigidez das formas sociais de divisão do trabalho, na família e na empresa, a persistência de formas comunitárias de dominação dos homens sobre as mulheres, na esfera doméstica e no campo político, por outro» (idem: 65).

É que embora persistam, ainda, como foi possível observar, valores e atitudes, assentes numa representação social da mulher, que ao ser redutora, remete para o condicionamento da sua vivência de uma cidadania plena, perspectiva-se ao mesmo tempo todo um movimento de mudança, que ocorre na medida em que passamos a uma «[...] forma social de dominante «societária»⁴²» (Dubar, 2006: 141). Desta forma, e tendo sido referido que as identidades variam dependentemente do seu contexto histórico e social, que contribui para a sua definição, vislumbramos assim a emergência de novas formas de identificação, que, conseqüentemente, vem proporcionar o estabelecimento de relações mais simétricas. Estas ganham forma em processos de reflexão e questionamento sobre os valores dominantes típicos das “sociedades comunitárias”.

É neste campo que a mediação socioeducativa e todo o saber teórico e prático das ciências da educação se afiguram da maior importância, na medida em que atuam na desconstrução de “mitos”.

⁴² «A identidade pessoal aqui abordada é a que resulta duma socialização de dominante societária [...] que implica o estabelecimento de laços voluntários e incertos por contraste com os indivíduos socializados, primeiro, de maneira comunitária [...]» (Dubar, 2006: 141).

Tendo-se trabalhado sobre os mesmos numa dimensão essencialmente pedagógica, com base numa postura crítica e ativa, envolvendo todas/os as/os participantes, nomeadamente as crianças e as/os agentes educativos, pensamos que o desenvolvimento deste projeto, ao centrar-se nas problemáticas da violência de género/doméstica, levou ao esclarecimento e consciencialização sobre mecanismos que levam à sua manifestação. Tendo em conta que este fenómeno surge na ausência do uso de estratégias que visem a resolução de conflitos, julgamos que, através da prática das suas principais técnicas, contribuímos para a prevenção do mesmo, propiciando uma convivência mais pacífica e igualitária, abrindo assim caminho para a edificação de relações mais saudáveis entre homens e mulheres, que não sejam definidas no binómio dominação/ submissão.

3.3. A prevenção terciária: intervenção socioeducativa em contexto de casa de abrigo

O referido projeto nas escolas proporcionou o estabelecimento de uma relação mais próxima com as crianças da casa de abrigo, na medida em que a interventora/investigadora passou a ser uma figura digna de confiança e respeito. Não sendo mais considerada como uma figura “externa”, foi-lhe “autorizada” a entrada na casa de abrigo.

Para a familiarização com este contexto, demonstraram-se fulcrais as atividades lúdicas e culturais desenvolvidas com as crianças e as suas mães. Estas consistiram em visitas pontuais a locais históricos da cidade do Porto, no âmbito de um protocolo de colaboração entre a *Soroptimist-Clube Porto Invicta* e a Câmara Municipal.

Neste sentido, a interventora/investigadora, a pedido da instituição de estágio, acompanhou as utentes (senhoras e suas/seus filhas/os), nas atividades promovidas por esta entidade, das quais se destacam a “hora do conto” que teve lugar na biblioteca Municipal Almeida Garrett, e a visita guiada à Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio. O ponto de encontro era a casa de abrigo, onde o grupo se reunia e preparava a saída. Podemos assim dizer que o processo de entrada na mesma foi gradual, não intrusivo, já que só depois da “permissão” das suas residentes, que careceu de todo este tempo de aproximação, é que foi possível aí permanecer de forma sistemática, fazendo parte das suas vidas de todos os dias.

Uma vez na casa, cabia à estagiária exercer funções ao nível da coordenação, orientação e supervisão das rotinas diárias das utentes.

A organização e o funcionamento da casa era assegurada pela mesma, na medida em que acompanhava e auxiliava as mesmas na gestão das suas tarefas habituais, tais como preparar a saída para o trabalho ou para a escola, certificando-se de que os seus compromissos e horários estabelecidos para os mesmos eram respeitados.

A administração dos fundos de manuseio destinados à compra de produtos alimentares e outros bens essenciais figuravam entre as suas responsabilidades, assim como a elaboração de um mapa semanal de distribuição das tarefas domésticas, que assentava em critérios de rotatividade e equidade.

No início de cada jornada de trabalho⁴³, procedia-se à leitura dos registos de turno. Estes davam conta das dinâmicas que marcavam o dia no *Porto d'Abrigo*. Ou seja, registavam-se os principais acontecimentos, tais como os horários de entrada e saída, e outros assuntos relacionados com o cumprimento do regulamento interno estabelecido. Mencionava-se aqui o estado emocional das senhoras e das crianças em todos os momentos do dia, tendo atenção a todas as alterações de humor e comportamentos, assim como a ocorrência ou não de conflitos, as protagonistas dos mesmos, a situação em causa, e os principais problemas e dificuldades sentidos na gestão dos mesmos.

Este documento assumia-se como uma importante ferramenta de trabalho, no sentido em que, ao descrever pormenorizadamente todos estes factos, dando-os a conhecer a toda a equipa, contribuía para o desenvolvimento de um desempenho mais eficiente no planeamento de estratégias de intervenção, que visassem a resolução das situações problemáticas que se apresentavam, de forma eficaz e contextualizada.

Estas estratégias diziam respeito nomeadamente à gestão de conflitos que surgiam pelos mais variados motivos, tanto ao nível inter-pessoal como intra-pessoal.

Note-se que a convivência sistemática em grupo, que é regulada por normas definidas pela instituição, acarreta constrangimentos delimitadores das ações e comportamentos individuais.

Desta forma, demonstrou-se a pertinência da mediação no âmbito institucional, atuando nas suas diversas vertentes.

⁴³ A equipa das coordenadoras de lar é composta por cinco elementos, organizando-se os seus turnos em três horários: das 7:00 às 17:00 horas, das 15:30 às 21:30 e das 21:00 às 7:00 da manhã do dia seguinte. Nos intervalos de tempo, estando duas coordenadoras presentes na casa, procede-se à passagem de turno, passando toda a informação relevante acompanhada da leitura dos registos efetuados pela coordenadora anterior.

Podemos afirmar que a mediação de conflitos, a aplicação das suas principais técnicas, surgiu como uma necessidade constante. Assim, perante situações de tensão e desacordo entre as utentes, procedeu-se à tentativa de sensibilização das partes envolvidas para a sua participação consensual num processo colaborativo de resolução de problemas. Este processo, embora nem sempre passível de ser aplicado na sua forma integral, demonstrou-se como um importante instrumento de trabalho que, ao ser adaptado às necessidades reais do contexto, se tornou capaz de atuar para a promoção de relações pautadas pela empatia e compreensão mútua.

Compreendendo-se o conflito como algo natural e inerente à condição humana, partiu-se sempre da premissa de que, quando perspetivado como uma oportunidade para a construção de soluções, pode levar a mudanças positivas.

No nosso entender, as situações desta natureza são passíveis de se manifestar mais frequentemente em contextos como aquele a que aqui nos referimos, em que a vida em comum e a coabitação são componentes obrigatórias. Tendo em conta que as residentes se encontravam em condições emocionais e psicológicas delicadas e instáveis, a tarefa de transformar estes momentos em ocasiões proveitosas e construtivas exigiu um esforço exaustivo para a melhoria contínua das capacidades de comunicação e aperfeiçoamento de competências ao nível do pensamento crítico e criativo.

Optou-se por uma postura de escuta ativa que favorecesse um entendimento claro dos discursos proferidos, desenvolvendo-se igualmente a habilidade de os reformular positivamente, de maneira a atenuar a carga emocional e pessoal contida nos mesmos.

Ao proceder desta forma, foi possível eliminar o ruído da comunicação e reduzir interpretações erradas, favorecendo-se a contemplação dos problemas a partir de uma multiplicidade de perspetivas. Foi nesta linha de raciocínio que se insistiu na adoção, pelas partes envolvidas, do “lugar do outro”. Assim, aprendem a ver a mesma situação de maneiras diferentes, percebendo que existem também múltiplas formas de a resolver. É necessário, aqui, trocar de lentes na tentativa de compreender o que a outra pessoa diz, não pela nossa própria experiência, mas atendendo antes ao seu quadro de referências, ao seu contexto de envolvência e à complexidade da sua situação.

Depois de ouvidas as partes, reconhecidos os sentimentos que integram o problema, assim como as diferentes perspetivas, procedendo-se ao seu *reframing*, e levando as partes a sair das suas posições iniciais, focam-se antes os seus interesses, caminhando-se progressivamente para a análise objetiva do mesmo. Tendo-se dado esse passo, tenta-se que estas encontrem e sugiram respostas, procedendo-se à busca de soluções

alternativas para a resolução do conflito. Avaliando o resultado positivo ou negativo da sua aplicação, procuram-se aquelas que proporcionem a satisfação dos interesses e necessidades de cada uma. Neste nível, reitera-se a base de acordos escolhida em consenso, planeando o seguimento dos mesmos para a sua efetivação.

Constatou-se que a origem dos conflitos não se encontra necessariamente na realidade objetiva, mas antes na forma como cada pessoa percebe e interpreta essa mesma realidade. Daí que se torne imprescindível a intervenção de uma terceira pessoa neutra e imparcial, para auxiliar na avaliação e reinterpretação dos mesmos, impulsionando o diálogo ao facilitar a livre troca de opiniões.

Este tipo de acontecimentos não se manifestava apenas entre as senhoras. De registar a sua ocorrência, também, entre as mesmas e o funcionamento regado da instituição, entre estas e as crianças, e das crianças entre si.

No primeiro caso, coube providenciar uma conciliação entre o indivíduo e a sociedade, apresentando-se vários dilemas éticos, que se pautaram pela oposição entre as necessidades e vontades particulares das utentes, e as imposições da sociedade, que iam por vezes em sentido oposto a estas. Aqui tentou-se harmonizar tais antinomias, fazendo entender a necessidade do estabelecimento de determinadas normas de conduta, na medida em que elas contribuem para o bem-estar coletivo. No entanto, o resultado de tal ação nem sempre se demonstrou satisfatório para as mesmas, já que é neste binómio que «se jogam tanto a liberdade, a autonomia e o sucesso dos seres humanos quanto as múltiplas formas de condenação ou, pelo menos, de condicionamento dos mesmos» (Carvalho e Baptista 2008: 21).

Procurando-se colocar a tónica nos princípios da emancipação e da independência, considera-se que pela vertente científico-técnica que a educação assume, pelo controlo social em que esta desempenha o seu papel, sendo balizada e delimitada pela expressão do poder político, nem sempre é possível ultrapassar tais constrangimentos, e cumprir com estes propósitos levando à concretização plena dos desejos legítimos destas mulheres.

No que diz respeito à relação entre as mães e as crianças, ela era pautada por pequenos desentendimentos, que habitualmente tinham lugar nos momentos mais atarefados do dia. No sentido de amenizar os mesmos, prestava-se apoio no planeamento e gestão das tarefas, assumindo-se o cuidado das crianças sempre que tal se afigurava como necessário para a criação de um ambiente de calma e tranquilidade.

Os desentendimentos entre as últimas ganhavam maior proporção nos tempos livres destinados ao lazer e diziam respeito normalmente a disputas pelo espaço ou pela posse de algum brinquedo. Nestes casos, aplicava-se simplifadamente o modelo de gestão de conflitos acima referido, já que «[...] nesta idades, é suficiente chegar a duas estratégias diferentes para lidar com uma única situação única.⁴⁴» (Garcia et al., 2003: 139).

Habitualmente depois do jantar, juntavam-se na sala de estudo, passando algum tempo sozinhas. Acompanhavam-se as atividades aqui desenvolvidas, estimulando-se atitudes de cooperação partilha e entreajuda.

O trabalho de mediação desenvolveu-se igualmente ao nível da criação de canais de comunicação, entre as diferentes instituições que concorrem para o funcionamento efetivo da *Porto d'Abrigo*. Foram estabelecidos contatos entre a Soroptimist e a rede social e educativa de apoio, nomeadamente com as escolas, os centros de saúde, o departamento cultural do município (entre outros), promovendo-se e garantindo-se o acesso a estes serviços, para a satisfação das necessidades que se apresentavam diariamente.

Neste sentido, torna-se pertinente afirmar que a principal tarefa do/a profissional, da mediação socioeducativa, «[...] não é a de um médico que cura, nem a de um guru que desencanta uma solução, mas antes a de um arquitecto que cria pontes de forma solidária e desinteressada» (Jares, 2001: 158).

3.3.1. Direção técnica de uma casa de abrigo

Podemos definir as casas de abrigo como residências de acolhimento temporário, para mulheres vitimas de violência de género/domestica e suas/seus filhas/os. O objetivo geral destas unidades passa por proporcionar às mesmas, um ambiente seguro, cómodo e tranquilo, para que possam iniciar uma vida livre de violência.

Neste sentido, de forma a prestar um serviço de qualidade, que visa atenuar as sequelas provocadas pelo terrível atentado aos direitos humanos de que foram alvo, são colocados à sua disposição uma série de recursos sociais, educativos, jurídicos e de saúde, que têm como intenção promover a sua recuperação, assim como facultar todas

⁴⁴ Traduzido do espanhol: «[...] es suficiente, para esta edad, llegar a plantarse dos estrategias distintas para abordar una única situación.» (Garcia, 2003: 139)

as ferramentas necessárias ao desenvolvimento da sua autonomia e plena integração na comunidade.

Consideramos que as casas de abrigo em Portugal são ainda “uma realidade pouco conhecida” (Baptista, 2002: 55). Aqui, a edificação de infraestruturas destinadas a este fim surge apenas em 2002 pela ação da associação UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta). A construção das primeiras, impulsionada pelo movimento feminista que denunciou a desigualdade de género e a violência como resultado da mesma, teve lugar nos Estados Unidos e na Inglaterra e data dos anos de 1971 e 1972. Resultando dos esforços voluntários de grupos de mulheres auto-organizados, este tipo de respostas «[...] para as mulheres em perigo pela violência dos seus maridos [...] são respostas autoconstruídas sem preocupações técnico-científicas.» (Magalhães & Rodriguez Castro 2013). De facto, ainda hoje persistem lacunas na organização e funcionamento destas instituições, que se prendem essencialmente com a ausência do uso de metodologias de intervenção mais sistemáticas e eficazes, e com a prestação de serviços especializados nesta área (Baptista, 2002).

É nesta linha de raciocínio, que se torna premente referir a importância dos princípios e valores adotados pelas mesmas, nomeadamente da forma como perspectivam a mulher e o seu papel na sociedade, para o sucesso ou insucesso da sua missão que se caracteriza pela promoção e concretização por estas mulheres de uma cidadania plena, assente em critérios de igualdade emancipação e autonomia.

Desta forma, cabe dizer que do total de 40 casas de abrigo existentes em Portugal, a esmagadora maioria, representando 78,3% das mesmas, é gerida por Instituições Particulares de Segurança Social (IPSS), 17, 4% por Organizações Não Governamentais (ONG), cabendo a administração de 4,3% a Instituições Equiparadas a IPSS. (Magalhães et. al., 2011: 599).

As primeiras, segundo Maria José Magalhães, Carminda Morais e Yolanda Castro (2011) podem definir-se como “humanistas” na medida em que se regem por «[...] princípios e valores cristãos de ajuda ao próximo, assentando na doutrina social da igreja onde a família tem um lugar central e o indivíduo é perspectivado numa forma neutra independentemente do género ou sexo» (idem. 599). Assumindo um carácter assistencialista, este tipo de instituições negligencia as relações de poder e as assimetrias de género, reforçando os ideais da estrutura familiar patriarcal. Ao considerar a mulher exclusivamente pela sua função reprodutora e pelo seu papel central na vida familiar, cai no risco de a revitimizar, «[...] pelo facto de não se corresponder

com o ideal da masculinidade hegemónica⁴⁵» (Connell, 1996 in Rodriguez et. al., 2011: 209). É por esta ordem de razões que acabamos de mencionar, que as autoras supracitadas consideram os princípios humanistas como não feministas.

A postura feminista pode então ser caracterizada essencialmente pelo oposto destas ideias. Foi a corrente mais radical da segunda vaga deste movimento, que colocou em evidência a construção social das relações de controle e dominação do homem sobre a mulher, dando ênfase à família «[...] como espaço central da opressão patriarcal.» (Magalhães & Rodriguez Castro 2013).

Ainda nesta linha de raciocínio, demonstra-se importante referir que este mesmo movimento, embora marcado por diferentes perspetivas, que divergiam quanto às respostas que apontavam ao flagelo da violência de género/doméstica, eram concordantes no que dizia respeito à urgência da construção de «[...] uma cultura alternativa às relações patriarcais» (idem) que iria concorrer para a sua erradicação.

Aquela que repousava numa filosofia liberal vislumbrava a lei como a principal aliada na defesa da mulher perante tal fenómeno. Compreendia que a sua aplicação eficaz, ao punir os agressores, se apresentava como o cerne da mudança de comportamentos. Acentuava igualmente a libertação da mesma dos papéis, funções e tarefas tradicionais. Quanto à perspetiva marxista, ao enfatizar o sistema capitalista e a sua dominação como o principal problema para a manifestação da violência de género, defendia a sua eliminação, já que este se afigurava como o responsável pela falta de autonomia financeira do género feminino, e da construção de relações de subordinação e dependência. Assim a solução recaía sobre «[...] a integração das mulheres no mercado de trabalho [que] conduziria necessariamente à sua independência e, por tanto, à sua capacidade de se livrar da violência» (idem).

Abordamos os fundamentos axiológicos e epistemológicos da perspetiva humanista e feminista, demonstrando as suas diferenças na abordagem a este fenómeno, na medida em que são estes que determinam a direção, organização e funcionamento das casas de abrigo. Nomeadamente no que se refere: a) aos processos de acolhimento, encaminhamento e “inserção” na vida ativa; b) à definição das necessidades no que diz respeito à equipa técnica, à sua formação académica e às funções que desempenha, c) à elaboração e efetivação do regulamento interno, revelam-se modos de atuação bastante distintos.

⁴⁵ Traduzido do espanhol: «[...] polo feito de non corresponderse com o ideal da masculinidade hegenónica.» (Connel, 1996 in Rodriguez et. al., 2011: 209).

As instituições que se regem por uma filosofia humanista assente nos valores familiares tradicionais apresentam, como já dissemos anteriormente, uma visão normativa sobre o que deve ser a mulher, sendo que todos os parâmetros que acabamos de referir se encontram condicionados por esta mesma visão.

Os estudos levados a cabo por Magalhães et. al. (2011) revelam essencialmente que «[...] uma casa de abrigo gerida por uma instituição de solidariedade social, com valores humanistas não feministas, mostra um não entendimento do fenómeno da violência domestica nas relações de intimidade» (idem: 606). Esta “incompreensão” encontra-se refletida na forma como gere o dia-a-dia da casa, no planeamento da vida quotidiana e nas regras de convivência, sobressaindo uma organização bastante rígida que «[...] se evidencia nos horários, na organização das tarefas [...] e na concepção sobre o trabalho com as mulheres» (idem: 606). No que concerne a este ultimo ponto, será de apontar a não especificidade das funções da equipa técnica, e a fraca formação na área da violência de género, nomeadamente das ajudantes de lar, que são aquelas que passam a maior parte do tempo com as utentes, chegando mesmo, sem habilitações para o efeito, a participar da elaboração do Projeto Individual de Inserção das mesmas (PII)⁴⁶. Este é realizado com base no agregado familiar, e não nas vontades desejos e aptidões de cada mulher.

Por outro lado, as casas de abrigo que se regem por princípios feministas privilegiam uma abordagem que se sustenta em metodologias de intervenção potenciadoras da realização, da autonomia «[...] cidadania plena e direito de escolha e tomada de decisão da pessoa.» (idem: 605). O trabalho de Maria José Magalhães e Yolanda Rodriguez Castro (2013) que recaiu sobre a “análise da organização e funcionamento de duas casas de abrigo feministas em Portugal” vem comprovar esta ideia, na medida em que se constatou uma preocupação central com o bem-estar das utentes, sendo-lhes dado todo o apoio na sua recuperação, e providenciando-se respostas que vão de encontro às expectativas de cada uma delas. Contemplando cada mulher na sua especificidade, reitera-se a sua participação na (re)elaboração de um projeto de vida⁴⁷, que é desenhado conjuntamente com a equipa técnica, nomeadamente com as profissionais do serviço social e da psicologia, de forma flexível e viável, conducente à sua concretização.

⁴⁶ O Projeto Individual de Inserção da utente (PII), realizado com a colaboração da equipa técnica, consiste na elaboração de um documento em que constam os objetivos a atingir pela mulher durante a sua estadia na casa de abrigo, conforme previsto na lei nº 112/2009.

⁴⁷ A opção pela designação de “projeto de Vida” em vez de “Projeto Individual de Inserção da utente”, justifica-se no sentido em que o ultimo «induz a ideia de que as vitimas estão em algum lugar de marginalidade.» (Magalhães e Castro, 2013).

Cumprindo-se estes critérios denota-se que «[...] [n]estas instituições as funções da equipa estão relativamente especificadas» (idem).

O momento de acolhimento é visto como muito importante para o desenvolvimento de um trabalho eficaz, sistemático, contextualizado e adaptado às necessidades individuais. É adotada uma postura de escuta ativa, na medida em que é com base nos relatos das vítimas sobre as suas histórias de vida, que se irá pensar a intervenção e definir, *com* elas e não *para* elas, os procedimentos mais urgentes, assim como os cuidados e precauções ao nível da segurança das mesmas.

Quanto às regras de organização da casa, das quais constam os horários que regulam as atividades diárias, e as normas de convivência, observa-se que, embora o seu cumprimento seja desejável e imprescindível, adquirindo um papel central para um bom funcionamento da casa, a tónica é colocada em outras questões, que dizem respeito ao «[...] reequilíbrio psicoemocional da vítima, à reinserção das crianças nos equipamentos educativos, à readaptação das mulheres nos novos postos de trabalho, e às novas redes de sociabilidade e amizade das mulheres» (Magalhães *et al.*, 2011: 604). As tarefas domésticas não assumem assim uma importância fulcral, reunindo-se esforços para que as mulheres possam dedicar o tempo que passariam a realizá-las, ao lazer com as suas crianças, e ao desenvolvimento dos seus projetos pessoais educativos e profissionais. Não sendo descurado o seu papel de mãe, mas considerando-se o estado de fragilidade em que se encontram que pode interferir com o desempenho do mesmo, é providenciado o auxílio em todas as situações que envolvam a prestação de cuidados às crianças, estimulando-se a comunicação e a afetividade entre as últimas e a primeira.

3.3.2. Resultados e discussão dos resultados

A Soroptimist International-*Clube Porto Invicta* – Porto d'Abrigo para mulheres e crianças vítimas de violência de género/doméstica, desenvolve a sua ação com base nos princípios e valores que caracterizam a segunda perspetiva mencionada, evidenciando-se uma postura marcadamente feminista nos seus modos de intervenção.

A título de exemplo desta afirmação, destaca-se a forma como são geridas as regras de funcionamento da casa. No que diz respeito aos horários estabelecidos para entrar e sair das instalações, assim como para acordar e recolher, apresentam-se bastante flexíveis.

Durante a semana, em função das responsabilidades diárias das mulheres e crianças, reitera-se o seu cumprimento de forma mais rígida. No entanto, durante o final de semana, estes horários são alargados, e, tendo em conta a especificidade da situação de cada mulher, é autorizada a sua ausência da casa durante este período de tempo, desde que esta vontade seja anunciada pela mesma, e requerida à diretora com o devido tempo de antecedência, permitindo assim à última apreciar a proposta e avaliar a viabilidade da sua efetivação, resultando o seu parecer de uma análise atenta e contextualizada.

Cabe destacar que todas as refeições são confeccionadas fora da Porto d'Abrigo, sendo providenciadas por um restaurante vizinho. Esta organização da alimentação é uma solução que deixa mais tempo livre às utentes, e que, ao libertá-las dos papéis tradicionais ligados à cozinha, permite igualmente à «[...] equipa técnica centrar-se noutras necessidades da vítima consideradas mais importantes[...]» (Magalhães e Rodriguez Castro, 2013: ii).

No que diz respeito às tarefas domésticas relacionadas com a limpeza dos espaços próprios e comuns, são realizadas pelas utentes. O seu desempenho é por vezes motivo de conflito, existindo alguma relutância por parte das mesmas em executá-las. Este comportamento pode ser compreendido à luz das suas experiências anteriores no desenrolar das suas vidas com os ex-companheiros, na medida em que estas tarefas se assumiam como da sua inteira responsabilidade, despoletando momentos de tensão entre o casal.

No entanto, cabe dizer que, de forma a não sobrecarregar nenhuma das mulheres com estas funções domésticas, procede-se à sua atribuição e divisão, de forma justa e equilibrada.

Acrescenta-se que as atividades fora da casa, nomeadamente educativas, culturais e de lazer, são incentivadas e promovidas por esta instituição, que desenvolve todos os esforços para estabelecer protocolos de cooperação com as diferentes entidades responsáveis pela disponibilização de tais serviços, e promoção de eventos desta natureza, a fim que as utentes beneficiem e participem dos mesmos de forma gratuita.

É neste sentido que afirmamos que:

«[...] [n]esta instituição sobressai uma filosofia de libertar as mulheres do peso dos estereótipos e do fardo do trabalho doméstico para estarem mais disponíveis para o relacionamento com as crianças, para o teatro, para a participação na cidadania política, e até para as férias na praia» (idem).

Quanto a este último ponto, note-se que, durante quinze dias, aquando do fecho da casa, as senhoras e as crianças gozam férias nas instalações de instituições que mantêm protocolos de cooperação com a Soroptimist. Neste período de tempo, procede-se à desinfestação das instalações, que é efetuada por empresas contratadas para esse efeito. Demonstra-se, a partir da constatação dos modos de organização e planeamento da vida quotidiana colocados em prática na casa de abrigo aqui em questão, a adoção e o desenvolvimento de uma postura, que é marcada por ambas as correntes do pensamento feminista que anteriormente mencionamos e descrevemos.

Se, por um lado, se evidencia uma perspetiva liberal, colocando-se a tónica na participação das mulheres no espaço público, por outro, emerge uma filosofia tendencialmente marxista «[...] do trabalho e da dureza da vida, e algum mal estar com a ideia burguesa de um luxo durante o tempo de permanência na casa de abrigo.» (idem). A última reflete-se se no incentivo dado pela equipa técnica às utentes para a procura ativa de emprego, para a moderação nos gastos financeiros, assim como na sua convocação para a participação nas mais variadas tarefas que visam assegurar a funcionalidade da casa. Note-se que, embora sendo auxiliadas na gestão dos seus rendimentos, a administração dos mesmos é da total responsabilidade das utentes.

Uma outra tensão dá-se «[...] entre uma filosofia de uma casa de abrigo que se quer familiar, e algumas regras que tentam ao máximo evitar o apego ao espaço e às pessoas» (idem).

É na mesma medida que existe a tentativa de propiciar e proporcionar um ambiente acolhedor e seguro, estimulando-se igualmente a criação de laços entre as residentes, entre estas e a equipa, que se procede à redução do risco de apropriação pelas mesmas destes mesmos espaços. Desaconselha-se assim a sua decoração e adorno, insistindo-se na ideia de que estes, embora sejam de momento “seus”, lhes são disponibilizados a título temporário.

No que se refere aos conflitos que surgem entre as senhoras, habitualmente ao final da tarde e depois do jantar, foi possível observar uma atitude positiva perante os mesmos. Não desenvolvendo qualquer tipo de estratégia deliberada para os evitar, todos os elementos da equipa mobilizam a sua ação apenas no sentido de auxiliar no processo de resolução dos mesmos.

Compreendemos que ao abordar os conflitos a partir desta perspetiva, e ao adotar as especificidades de cada uma das correntes acima mencionadas, que no nosso entender ganham em ser combinadas, o trabalho desta instituição se torna mais completo e

abrangente, já que cumpre com o duplo objetivo de preparar as mulheres para a vida “desprotegida” fora da instituição através do incentivo ao trabalho, e desenvolve nas mesmas o sentido de participação na esfera pública, impulsionando a sua independência, autonomia e realização da cidadania.

Conclusões

“Os mitos e ideias prevalecentes sobre as mulheres, os homens e a violência, bem como os que dizem respeito à raça, idade e orientação sexual, são a cola que mantém o patriarcado (...). Reconhecer a existência de mitos patriarcais e de estereótipos (...) é o primeiro passo para mudar a representação da violência doméstica contra as mulheres.” (Meyers (1997))

O trabalho realizado ao longo de 6 meses, como já anteriormente referimos, teve lugar em dois contextos diferentes, primeiro em âmbito escolar, através de um programa educativo, a que chamamos de “programa de prevenção primária da violência de género/doméstica e promoção dos direitos humanos”, e, posteriormente, em contexto de casa de abrigo. A abrangência desta intervenção permitiu-nos, por um lado, chegar a algumas conclusões sobre os fatores de risco que concorrem para que a violência de género/doméstica se manifeste, tornando-se uma violência naturalizada, e, por outro, com base nas mesmas, considerar a intervenção educativa, precoce e preventiva, como a principal aliada no combate a este terrível fenómeno que corrói a nossa sociedade.

Com esta intervenção, pretendia-se contribuir para a desconstrução de estereótipos sociais e culturais que, ao longo dos séculos, têm vindo a legitimar a supremacia masculina, através da distinção e atribuição de diferentes significações e desiguais papéis com base no género.

Assim, os principais objetivos prendiam-se com a promoção de valores atitudes e comportamentos assentes nos princípios da igualdade, no respeito, na compreensão e na entreajuda, com o desenvolvimento nas/nos participantes de capacidades para a resolução autónoma de conflitos, na medida em que a ausência de competências para a sua gestão leva a condutas agressivas e violentas, e igualmente com a aprendizagem de estratégias de *coping* e de resiliência, para lidarem com as situações de violência, nomeadamente a de género/doméstica.

Foi na tentativa de cumprir com estes objetivos que se desenvolveu um trabalho essencialmente educativo e pedagógico, assente nos princípios da mediação socioeducativa e com base nos modos de ação da intervenção comunitária.

Na medida em que estas duas áreas complementares privilegiam uma abordagem integradora e participativa da intervenção, desenvolveram-se esforços para que todas/os as/os participantes se implicassem num movimento de mudança.

Vislumbrando-se uma real e efetiva transformação das situações problemáticas, que aqui dizem respeito a todos os comportamentos potenciadores e reveladores das assimetrias de poder entre homens e mulheres, que degeneram na violência, foram adotadas metodologias, e aplicadas estratégias, que visaram o envolvimento ativo das/dos mesmos/as na definição e solução das referidas situações.

Tendo-se assumido uma postura de escuta ativa, de valorização dos discursos, das experiências e das subjetividades, procurou-se, a partir de uma perspetiva crítica e problematizadora, criar condições para a reflexão e conscientização sobre a importância da igualdade de género, promovendo-se assim uma mudança coletiva, impulsionada por cada uma e cada um das atoras e dos atores sociais.

A Soroptimist International - Clube porto Invicta, instituição onde se desenvolveu o estágio, que é uma Organização Não Governamental sem fins lucrativos, foi pioneira na construção de infraestruturas, destinadas ao acolhimento e proteção de mulheres e crianças vítimas de violência de género.

Dedicando todo o seu trabalho ao combate à violência de género/doméstica, e atuando na prevenção e intervenção primária e terciária deste grave problema social, a Soroptimist, pela ação sistemática e eficaz que desenvolve, assim como pelo serviço de excelência que presta às suas utentes, estando toda a sua equipa sempre atenta às necessidades das mesmas, é um exemplo a seguir por todas as instituições que trabalham nesta problemática.

Apesar do trabalho realizado pelas Soroptimist e outras ONG de Direitos das Mulheres (ONGDM), consideramos, no entanto, que existe ainda muito a fazer nestas duas áreas, nomeadamente no que diz respeito ao domínio da educação. É que embora seja consagrado e destacado, no âmbito do IV PNI acompanhado pelo IV PNCVD, o seu papel fulcral no combate aos estereótipos que enformam a vida de homens e mulheres, prevendo-se igualmente nos mesmos documentos, a formação de profissionais nesta área, constata-se paradoxalmente a subvalorização das/os agentes educativos, e, a quase ausência de medidas e ações práticas deste cariz, tanto em contexto escolar formal, como em contexto institucional de casa abrigo.

Ainda nesta linha de raciocínio, e tendo em conta que, embora se possa influir, através da leitura do enquadramento jurídico-legal da violência de género/doméstica, ao qual

damos destaque no primeiro capítulo, que o trabalho contra o desenvolvimento deste problema é essencialmente educativo, é com algum espanto, que constatamos que a lei nº 112/2009 de 16 de Setembro, no que diz respeito à formação da equipa técnica das casas de abrigo, não prevê a valência educativa.

Desta forma, consideramos que a Soroptimist adotou mais uma vez uma atitude inovadora, ao dar lugar ao desenvolvimento do presente projeto de estágio, que se dirigiu de uma forma mais específica, às crianças que acolhe.

Foi possível verificar a presença, assim como a influência que exercem os estereótipos de género na construção identitária de raparigas e rapazes que, ao estabelecerem uma visão normativa sobre os papéis que cada uma e cada um devem desempenhar, condicionam e restringem as suas escolhas, delimitando as suas oportunidades.

Demonstra-se assim, que na ausência de uma intervenção sistemática sobre este assunto, a probabilidade da ocorrência de situações de desigualdade e violência tem tendência a reproduzir-se de igual forma, ou até a aumentar, na medida em que a estrutura social ainda se organiza com base no modelo masculino hegemónico de cariz patriarcal.

No sentido de dar conta das principais notas conclusivas, organizam-se as mesmas em três secções.

1. O amor romântico na construção das identidades femininas

Com o desenvolvimento do referido programa de prevenção, observamos a existência de tensões, que concorrem para a instabilidade de um processo de construção identitária de género, que se caracteriza pela ambivalência.

Estas tensões, ao refletirem-se nos discursos, atitudes e comportamentos das/dos participantes, dizem respeito ao conflito que se dá, entre a emergência de novos modelos de identificação feminina e masculina, menos marcados por diferenças estereotipadas relativas aos papéis e às funções atribuídas com base no género, e a continuidade da presença dos valores tradicionais, no que a estes assuntos diz respeito.

As diferentes e voláteis concepções, sobre o que é, ou “deve ser” uma mulher ou um homem, sobre o que é que existe de diferente entre si como marca de distinção, resultam de um processo de imbricação destas duas perspetivas.

Antes de avançarmos com as considerações finais sobre estas mesmas tensões e contradições, apraz-nos afirmar que perspetivamos o presente conflito como positivo e proveitoso. Este, se bem conduzido, problematizado e desconstruído, revela-se como uma oportunidade para o estabelecimento de relações mais simétricas entre o género feminino e masculino.

Conclui-se que os rapazes continuam a definir-se pelo trabalho. Assumindo-se como os provedores da fonte de rendimento familiar, e consequentemente como “chefes de família”, reclamam para si, ainda que inconscientemente, um papel que lhes confere poder sobre as raparigas.

Esta ideia do domínio, e do controlo do material por parte dos rapazes espelha a definição de violência económica, na medida em esta se caracteriza pelo uso abusivo deste tipo de poder, que resulta na delimitadora e constrangedora dependência e subordinação feminina, vedando os seus caminhos para a autonomia e liberdade.

Um outro aspeto importante tem a ver com uma atitude de “aborrecimento” por parte dos rapazes, quando se tratam assuntos relacionados com os direitos das mulheres, demonstrando-se que estes se encontram pouco sensibilizados para as questões da des/igualdade de género.

Esta atitude é exponenciada, nomeadamente, quando se aborda o tema das tarefas domésticas. Embora alguns admitam que estas devam ser divididas de forma justa, de maneira a não sobrecarregar nenhum dos elementos do casal, é alarmante que a grande maioria se oponha a esta ideia. Adotando por vezes comportamentos agressivos na presença de discursos apregoadores da igualdade, atribuem a responsabilidade do desempenho das funções domésticas às raparigas.

É com base nestas atitudes e comportamentos dos rapazes, tornando visível a amplitude da dominação patriarcal, que pensamos ser possível compreender a fraca participação das raparigas (quando comparada com a dos seus colegas) ilustrada pelo seu silêncio, assim como algumas contradições no que diz respeito às suas opções profissionais, e escolhas relativas à vida familiar e pessoal.

Embora se encontre uma clara intenção por parte das mesmas, em investir na profissão com forma de realização e de obter autonomia financeira, que é uma tendência emancipadora, recaindo a maioria das escolhas sobre profissões marcadamente “masculinas”, ainda podemos encontrar opções que revelam uma associação aos valores tradicionais, fruto das conceções estereotipadas das funções e papéis de género.

Estas funções e papéis de género encontram-se internalizados pelas raparigas. A sugestão por parte das mesmas em resolver o problema das tarefas domésticas, através da contratação de alguém para as executar, sugere que de alguma forma ainda se consideram responsáveis pelo seu desempenho. Desta forma, a principal tensão dá-se entre a vida profissional e familiar assumindo as raparigas a responsabilidade da conciliação destas duas áreas.

Pensamos que esta responsabilização, que assenta as suas bases nas representações sociais veiculadas pelo sistema hegemónico masculino sobre a divisão sociosexuada do trabalho, ao sobrecarregar as mulheres, as impede de alcançar a realização neste domínio, e que ao associá-las à esfera doméstica, ao cuidado das crianças, reforça a sua inferioridade, impedindo-as de alcançar a vivência plena da sua cidadania.

Todos estes factores se caracterizam, no nosso entender, como factores de risco para o estabelecimento de relações assimétricas entre mulheres e homens, contribuindo assim, por um lado, para a ocorrência de situações de violência de género/doméstica, e, por outro, para a auto e hetero-culpabilização das raparigas pela sua manifestação.

A construção da ideia do amor romântico, que se caracteriza pela fragilidade e subordinação feminina, pela prioridade na satisfação das necessidades do outro — o “príncipe encantado” da sua paixão —, em prol da resignação perante as suas próprias vontades e desejos, ao assumir uma importância fulcral para o desenvolvimento deste tipo de situações, forma, no nosso entender, o “caldo” para que estas aconteçam.

Desta forma, tendo em conta que ter um namorado se apresenta ainda como algo muito importante para as raparigas, e que o amor romântico influencia a construção das identidades femininas, moldando consequentemente as relações que estabelecem com o seu par, considera-se que a desconstrução desta conceção de amor, se afigura como uma das principais dimensões da prevenção.

Constatamos, no entanto, uma tendência que nos faz antecipar a emergência de relações mais simétricas, que não se caracterizem assim pela sujeição e dependência. Esta revela-se pelo valor que as participantes, embora numa pequena minoria, dão à preservação da sua autonomia. É que mesmo considerando a hipótese de se relacionarem com alguém, de terem um namorado e com ele construírem uma “vida em conjunto”, ponderam veementemente e de forma assertiva, a possibilidade de nessas condições, e sendo essa a sua vontade, virem a morar sozinhas.

2. As casas de abrigo: Uma alternativa mas não A solução

Na medida em que se demonstram as consequências dramáticas da violência de género/ doméstica nas vidas das mulheres e crianças vítimas deste terrível problema social, as casas de abrigo apresentam-se como uma importante resposta social, pelos serviços de proteção e apoio que prestam aos mais variados níveis.

De facto, foi possível observar, durante o tempo de estágio no porto d'Abrigo, a manifestação nas vítimas, das mais diversas sequelas decorrentes da exposição aos acontecimentos traumáticos deste tipo de violência. Nomeadamente, no que diz respeito a episódios de stress, medo e ansiedade, estes sentimentos emergiam de forma mais sistemática, habitualmente em situações, em que de alguma forma a ligação ao agressor era restabelecida, normalmente, no âmbito das visitas das crianças ao mesmo.

O estado psicológico e emocional das crianças era marcado pela fragilidade e vulnerabilidade, podendo constatar-se dificuldades ao nível da concentração, e do desempenho escolar. A insegurança e a baixa auto-estima revelavam-se no decorrer de atividades, tanto em contexto de casa abrigo, como no âmbito escolar, demonstrando-se pela sua fraca adesão e participação às/nas mesmas.

Quanto às situações mais “conflituosas”, diziam respeito ao cumprimento das regras de convivência. É que como nos dizem Maria José Magalhães e Yolanda Rodriguez Castro (2013),

«[a]s regras são um problema na casa abrigo, em primeiro lugar, porque colocam em conjunto mulheres de diversidade social (diferentes idades, etnias, habilitações literárias, orientação sexual, capacidades,...) no mesmo espaço, partilhando os mesmos espaços, convívio, refeições, etc.» (idem).

Desta partilha constante dos espaços e da convivência sistemática, surgiam conflitos entre as utentes, e entre estas e a equipa técnica. Como já referimos, embora existisse a preocupação em não sobrecarregar as mulheres com tarefas domésticas, elas faziam parte do regulamento interno, assim como os horários estabelecidos para dormir, e para entrar e sair das instalações. Constatou-se que, de facto, estas eram as áreas de maior divergência, na medida em que se criavam algumas situações conflituosas na divisão e desempenho das atividades de limpeza, arrumação e manutenção da casa, assim como no cumprimento efetivo dos horários, que, embora fossem flexíveis, eram alvo de alguma resistência por parte das utentes.

Neste sentido, é de salientar a importância da comunicação entre a equipa que se realizava de forma objetiva através dos registos de turno, e que davam conta do funcionamento integral do dia-a-dia da casa. Demonstraram ser de elevada utilidade, na medida em que contribuíam diretamente para a compreensão contextualizada dos momentos de “tensão” promovendo e facilitando a adoção e o desenvolvimento de estratégias que visassem geri-los e atenuá-los e mesmo resolvê-los, no sentido de propiciar o bem-estar coletivo.

Concluimos que, não obstante sejam realizados por esta instituição todos os esforços para proporcionar um ambiente cómodo, seguro e familiar, favorecedor de uma plena recuperação psicológica e emocional de todas as vítimas que acolhe, colmatando-se todas as necessidades para que estas possam iniciar uma vida livre de violência, as casas de abrigo, embora se apresentem como uma resposta à violência de género/doméstica, não são, no nosso entender a única alternativa, e muito menos A solução para este problema.

Tendo em conta que continua a persistir, nas mais variadas instituições deste cariz, nomeadamente naquelas que se regem por princípios humanistas não feministas, (que representam em Portugal 78,3% do total das casas de abrigo em funcionamento) uma imagem da mulher bastante redutora, agregada ao seu papel de mãe, e às suas funções domésticas, vê-se aumentada a probabilidade da ocorrência de processos de (re)vitimização e a redução da viabilidade dos objetivos a que se propõem, que passam pela autonomia independência e realização plena da cidadania destas mulheres.

Desta forma, pensamos ser necessário todo um trabalho de informação e sensibilização do público em geral, e a formação específica nesta matéria de todas/os as/os profissionais que lidam direta e indiretamente com este fenómeno.

Argumentamos, assim, que será com base no desenvolvimento de ações que visem a conscientização das atoras e dos atores sociais no seu conjunto, potenciando-se a sua implicação e mobilização coletiva, que se tornará possível a criação de alternativas para a erradicação gradual deste atentado aos direitos humanos e para o apoio às suas vítimas, não só com base em dispositivos legais e regulamentadores, mas também, e principalmente, a partir de medidas auto sustentadas com origem nas comunidades.

Exemplo deste tipo de movimentos comunitários é o modelo de “Duluth”, que, segundo Ellen Pence e Melaine Sheppard (1999), surge da união de mulheres feministas e não feministas, para a organização de redes de suporte que providenciam às vítimas uma série de serviços, sociais jurídicos e de saúde, com vista à satisfação das necessidades

sentidas (Magalhães & Rodriguez Castro, 2013). Na perspectiva de Gondolf (2010) «[e]ste modelo oferece uma alternativa às casas abrigo já que é a comunidade onde as mulheres residem que se organiza para encontrar soluções diversificadas para cada mulher vítima de violência» (in Magalhães & Rodriguez Castro, 2013).

Por fim, resta-nos reiterar a importância da criação e aplicação de medidas sociais e legislativas que concorram para a mudança da atual situação da violência de gênero/doméstica, e que, em nosso entender, se devem desenvolver em duas vertentes, que sendo fundamentais para esta missão, têm vindo a ser subvalorizadas.

As principais lacunas dizem respeito à implementação de medidas que visem uma maior responsabilização dos agressores, e à ausência de técnicas/os especializados da educação no apoio às vítimas, nomeadamente às crianças, que têm vindo a ser negligenciadas nesta problemática.

Insistimos assim em soluções que passem por que sejam os agressores a deixar as suas casas, e não as mulheres e crianças, que para além de terem já sofrido com a perpetração pelos mesmos de todos os atos violentos, sendo despojadas de todos os seus bens materiais e imateriais, deslocadas e por vezes perseguidas e atormentadas, vêm, desta forma, exponenciadas as consequências deste crime contra elas cometido.

3. A mediação socioeducativa na problemática da violência de gênero/doméstica: perspectivas de trabalho emergente

Cabe, neste momento, com base na experiência de investigação/intervenção realizada, argumentar sobre o papel das ciências da educação, nomeadamente da mediação socioeducativa, na problemática da violência de gênero/doméstica.

As Ciências da Educação assumem uma forma particular de olhar a realidade, problematizando-a e interrogando-a criticamente. Abordam o campo educativo numa perspectiva “multireferencial” e pluridisciplinar, no sentido em que este só pode ser entendido à luz do cruzamento de várias ciências, pretendendo-se produzir conhecimentos sobre um campo e práticas atravessados pelo debate político e filosófico. Consideramos que é nesta mesma abordagem multirreferencial, própria das ciências da educação, que repousa todo o seu potencial de intervenção nas mais variadas áreas sociais, na medida em que os seus saberes proporcionam aos seus profissionais o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências que lhes permite desempenhar vários papéis.

No entanto, existe uma confusão sobre a definição da Mediação, tanto no que diz respeito ao seu significado como às suas áreas de aplicação, o que causa também um reconhecimento difuso da sua profissionalidade. É que desde que o uso desta palavra se tem difundido, todos os profissionais, desde os educadores, trabalhadores sociais ao agente da polícia, se dizem praticantes da mediação no seu desempenho profissional. Não é que isto seja mentira, no entanto, há que distinguir, como nos diz Bonafé-Schmitt (2010) entre «actividades de mediação» e «instâncias de mediação» e é neste sentido que esclarece que, «[e]sta denominação deve ser reservada [...] a organizações ou pessoas que exercem uma actividade de mediação como actividade principal ou acessória, mas para além de qualquer outra prática profissional» (Bonafé-Schmitt, 2010: 45).

Pensamos que é esta indefinição e desconhecimento que dificulta o reconhecimento do trabalho das/dos mediadoras/es socioeducativos e, conseqüentemente, a sua integração em contextos onde a sua atuação se afigura como estritamente necessária pela especificidade das suas competências. É o caso da intervenção no âmbito da prevenção da violência de género/doméstica. Embora existam já vários trabalhos realizados pelas ciências da educação neste domínio, desenvolvendo-se projetos de prevenção em contexto escolar, não existem registos da intervenção destas/es técnicas/os de uma forma mais direta nesta problemática, nomeadamente, no trabalho com as mulheres e crianças vítimas deste tipo de violência.

Ainda nesta linha de raciocínio, e se considerarmos, como refere Xesús Jares (2000), que a mediação se assume como «[...] uma prática socioprofissional, e a figura do mediador, enquanto actor interveniente no restabelecimento de laços e interações inexistentes ou fragilizadas, ou mesmo na prevenção de conflitos potenciando uma cultura de não violência [...]» (in Silva et. al., 2010 :120), demonstra-se a pertinência da ação das/dos técnicas/os das ciências da educação tanto na vertente da conceção e desenvolvimento de projetos educativos de prevenção, em âmbito escolar, como no apoio à (re)elaboração dos projetos de vida das vítimas de violência de género/doméstica, em instituições que prestam os seus serviços nesta área.

Resta-nos acrescentar que, se o objetivo da prevenção passa exatamente por criar condições para que as situações problemáticas não ocorram, e que neste sentido as crianças se afiguram como o principal “público-alvo”, sendo igualmente um grupo que se encontra mais desprotegido, torna-se urgente um trabalho mais sistemático e específico dirigido às mesmas.

Referências Bibliográficas, webgráficas e da legislação

- Adrados-Vázquez, P. (2007) *Sexualidad y violencia masculina contra las mujeres*. Documento Inédito. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de México. Accedido en http://hombresabolicionistas.org/Tiki/read_article.php?articield=70
- Almeida, C. Boterf, G. & Nóvoa, A. (1992) A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno. (Projecto JADE) in *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*, Lisboa: Educa, pp. 115-135.
- Álvarez, A. (2009). Mensaje sobre “Malos tratos a mujeres”. Manuscrito Inédito. Centro de Investigación para la Paz, España.
- Amâncio, Lúcia (1994) *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*, Edições Afrontamento.
- Arnot, Madeleine (2009) “Educating The Global Citizen: the gender challenges of the twenty-first century” in *Educating the Gendered Citizen*, Abingdon: Routledge. Pp: 225-251.
- Baptista, Isabel (2002) “Casas-abrigo em Portugal: uma realidade desconhecida”, *Actas do Vº congresso português de sociologia*. Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção: atelier: género.
- Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre (2010) “Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social” in Correia, J. A. & A.M.C. (coords) *Mediação: (D)os Contextos e (D)os Actores*. Porto, CIE e Edições Afrontamento, pp: 45-58.
- Bourdieu, P. (1989) *Poder Simbólico*, Lisboa: Difel.
- Capucha, L. (2008) *Planeamento e Avaliação de Projectos: Guião prático*, Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Cardoso, Aurélie (2009) *A violência na escola e os maus tratos: uma formação inexplorada mas imprescindível na interface entre o professorado e as CPCJ's*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Carlos, Elter (2010) “Palavramundo. A educação como criação de condições para a leitura e escrita da existência”, In: Carvalho, Adalberto Dias (coord.) *Limiares Críticos da Educação Contemporânea* Porto. Afrontamento pp. 55-76.
- Carvalho, Adalberto Dias & Baptista, Isabel (2008). Ética e formação profissional: Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção

- socioeducativa. In Sarah Banks & Kirsten Nohr (Coords.), *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*, Porto: Porto Editora, pp. 19-32.
- Carvalho, Adalberto Dias & Baptista, Isabel (2004) *Educação Social Fundamentos e Estratégias*, Porto: Porto Editora.
- Coimbra, Artemisa (2007) *Crónicas de Mortes Anunciadas*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Colón Warren, A. (2003) “Empleo y reserva laboral entre las mujeres en Puerto Rico”, in L. M. Martínez -Ramos & M. Tamargo- López (Orgs.), *Género, Sociedad y Cultura*. (pp. 224-246). San Juan, PR: Publicaciones Gaviota.
- Dubar, Claude (2006) *A crise das Identidades: A interpretação de uma mutação*, Edições Afrontamento.
- Economic and Social Council. (1992) *Report of the Working Group on Violence Against Women*, Vienna: United Nations, E/CN.6/Wg.2/1992/L.3.
- El Mouelhy, Mawaheb (2004) “Violence Against Women: A Public health problem”, *The Journal of Primary Prevention*, XXV, 289-301.
- Enchautegui, M. E. (2004) *Amarres en el trabajo de las mujeres: Hogar y empleo*. San Juan: Oficina de la Procuradora de las Mujeres.
- Fernandes, Débora (2008) *O Papel dos Profissionais de Educação na Prevenção, Detecção e Intervenção nos Maus-Tratos Infantis: a pertinência e a premência da formação*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Freire, Isabel P. (2010) “A mediação em educação em Portugal” in Correia, J. A. and A.M.C. Silva (coords.) *Mediação: (D)os Contextos e (D)os Actores*, Porto, CIIIE e Edições Afrontamento, pp 59-70.
- French, J.R. & Raven, B., (1967) “As bases do poder social”, in Cartwright e Zander (Orgs.) *Dinâmica de Grupo: pesquisa e teoria*, 2, São Paulo: EPU, pp.758-779.
- Garcia, L.M., M.M. Larrañga, et al. (2003) “Mediacion escolar y resolucion de conflictos en las escuelas. Mediacion familiar y social en diferentes contextos” A.P. Garcia. Valencia, Nau Llibres, pp 133-149.
- Giddens, A. (2001). *Sociologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gondolf, E. (2010) "Contributions of Ellen Pence to Batterer Programming". *Violence Against Women*, 16 (9): 992-1006.
- Harding, Sandra (1986) *The Science Question in Feminism*, Nova York: Cornell University Press: Ithaca.
- Hausmann, R., Tyson, L., & Zahidi, S. (2010) "The Global Gender Gap Report 2010" *World Economic Forum*, Acedido em 15 setembro 2013, em <http://worldeconomicforum.org>
- Hester, Marianne (2011) "The three planet model: Towards an understanding of contradictions in approaches to women and children's safety in contexts of domestic violence", *British Journal of Social Work*, XLI, 837-853.
- Jaffe, P., Wilson, S., & Wolfe, D. (1988) "Children of Battered Women", *Ontario Medical Association Review*, 383-386.
- Jares X. R. (2002) *Educação e Conflito: Guia de educação para a convivência*, Porto, Edições Asa.
- Kuhn, Thomas (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lapassade, Georges (1990) "La méthode ethnographique", *Pratiques de Formation*, nº 20, pp. 119-131.
- Le Biahn, Christine (1997) "L'Éthique de la Responsabilité" in *Les Grands Problèmes de l'Éthique*, Paris, Seuil, pp 52-56.
- Lemos, Anabela (2008) *Por uma Escola que Previne: Uma abordagem e reflexão de um projecto educativo de prevenção da violência de género nas escolas*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Leyens, J-P. (1985) *Teorias da Personalidade na Dinâmica Social*. Lisboa: Verbo. Pp 9-30.
- Magalhães, Ana Sofia (2010) *A Intervenção Social e Educativa no âmbito dos Maus-Tratos Infantis: o trabalho realizado numa CPCJ*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Magalhães, Maria José (2005) *Mulheres, Espaços e Mudanças: o pensar e o fazer na educação das novas gerações*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

- Magalhães, Maria José & Rodriguez Castro, Yolanda (2013) “Análise da organização do funcionamento de duas casas de abrigo feministas em Portugal”, *Revista de Estudos Feministas*, no prelo.
- Magalhães, Maria José, Canotilho, Ana Paula & Brasil, Elisabete (2007) *Gostar de mim, Gostar de ti. Aprender a prevenir a violência de género* Porto: Edições UMAR.
- Magalhães, Maria José, Moraes, Carmina, & Rodriguez Castro, Yolanda (2011). Organização e funcionamento duma casa abrigo de solidariedade social. *Psicologia & Sociedade*, 23 (3) , 598-607.
- Manso, Rosa Mary (2009) *Os hi5 de jovens adolescentes portugueses: uma forma diferente de comunicar*, Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Martínez-Pérez, M. D. & Osca-Segovia, A. (2004) “El éxito profesional desde una perspectiva de género: Propuesta de un modelo”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57 (2), 193-208.
- Medeiros, Emanuel (2010) “Educação contemporânea: dilemas e paradoxos na indagação de sentido” In: Carvalho, Adalberto Dias (coord.) *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*, Porto: Afrontamento, pp. 63-73.
- Medero, Fernando Barragán (2005) “Educación, adolescencia y violencia de género: Les amours finissent un jour”, *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, XI (1) p. 47-71.
- Meyers, Marian (1997), *News Coverage of Violence Against Women: engendering blame*, Thousand Oaks: Sage.
- Morin, André (1985) “Critères de "scientificité" de la recherche-action”, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, nº 1, pp 31-49.
- Mullender, Audrey (2012) *Children's Perspectives on Domestic Violence*, Publishing: eBook Academic Collection Trial.
- Nunes, Rosa (2008) “Investigação-acção e responsabilidade social”, *A Página da Educação*, nº p 1-4.
- Parker, K. (2009, October) “The Harried life of the Working Mother”, in *Pew Social & Demographic Trends*. Acedido em setembro 2013 <http://www.pewsocialtrends.org/2009/10/01/the-harried-life-ofthe-working-mother/>

- Pence, E. & Shepard, M. (1999) *Coordinating community responses to domestic violence. Lessons from Duluth and Beyond*, California: Sage.
- Powell, K.E., Dahlberg, L., Friday, J. Merci, J. A., Thornton, T e Crawford, S. (1996) "Prevention of youth violence: Rationale e characteristics of 15 evaluation projects" *American Journal of Preventive Medicine*, 12 (Suppl 2, nº 5), 2-12.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Ramos, Fernanda (2007) *Famílias e suas representações em torno de cidadanias e género: ouvindo mães e pais de crianças de 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e ciências da Educação-Universidade do Porto.
- Renzetti, Claire M., Jeffrey L. Edleson e Raquel Kennedy Bergen (Coords) (2001) *Sourcebook on Violence Against Women*, Londres: Sage.
- Ribeiro, A. (1991) "Comunicação e Relação Interpessoal", in *Manual do Formador- Psicologia da Educação*, Porto: GETAP.
- Rodrigues, P. (1994) As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos, in Para uma fundamentação da avaliação em educação. Lisboa: Colibri, pp. 93-109.
- Rodriguez Castro, Yolanda; Lameiras, Maria; Y Faílde, J.M & Magalhães, Maria José (2011) "A situación da violência de Género en Portugal", In X. M. Cid (coord.), *Educación e Sociedade. Novas reflexións multidisciplinares. 10 anos da Facultade de Ciencias de Educación* (pp. 209-224). Ourense: Universidade de Vigo.
- Rodríguez Del Toro, V. (2007) Las mujeres en el ámbito laboral:Diversidad, realidades y retos. En R. Rosa Soberal (Ed), *Ladiversidad Cultural: Reflexión crítica desde un acercamiento interdisciplinario*, San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas, pp. 229-245.
- Rodriguez Del Toro, Vivian (2012) "Ataduras en las dos costillas: Reflexiones e investigaciones sobre los problemas y retos de las mujeres", *Revista Puertorriqueña de Psicología*, XXIII, p. 9-25.
- Saneesh, M. (2007, November) "Stress and Straits of a working mother", *Oneindia living*, Acedido en setembro 2013 <http://www.greynium.com/mail-print/print.php>

- Santos, Boaventura S. (2000) *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiencia*, Volume I, Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. M. C. & Moreira, M. A. (2009) “Falar e escrever de formação e mediação no contexto actual”, in Silva & Moreira, (orgs.) *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspectivas teóricas e práticas*, Porto: Areal Editores, pp: 6-14.
- Silva, Ana, M., Moreira, M. & Freire, T., Ferreira, A. (2010) “Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2) 119-151.
- Silva, Daniela (2009) *A relação comunicativa na questão da indisciplina, agressividade e violência*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e ciências da Educação-Universidade do Porto.
- Silva, Marta Luísa (2008) *O Abuso Sexual e a Escola a Tempo Inteiro: Professores/as e Educadores/as Capazes de Intervir Precocemente? Diálogo entre saberes e subjectividades de profissionais da educação e profissionais técnicas do campo dos maus-tratos*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e ciências da Educação-Universidade do Porto.
- Tavares, Cristina (2012) *Adultos sem Juízo, Crianças em Prejuízo*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e ciências da Educação-Universidade do Porto.
- Távora, Ana (2006) “El amor de pareja en la construccion de la identidad de las mujeres. Congreso Estatal”, *De Las casas de Acogida a los Centros de Atencion Integral*, 1 de Diciembre 2006. pp. 80-94.
- Torremorell, M. C. B. (2008) *Cultura de Mediação e Mudança Social*, Porto: Porto Editora.
- Walker, Leonore (1979) *The Battered Women Syndrome*, Nova Iorque: Harper e Row.
- Wilson, Margo & Daly, Martin (2003) “Till Death Us Do Part”, in Rose Weitz (2003) (org.) *The Politics of Women's Bodies*, Nova Iorque e Oxford: Oxford University Press, pp 257-270.
- Zembylas, Michalinos (2010) “The ethic of care in globalized societies: Implications for citizenship education”, *Ethics and Education*, 5(3), pp 233-245.

Legislação referenciada

Decreto Regulamentar nº1/2012. *Diário da República*, 1ª série-nº5, de 6 de Janeiro de 2012. Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução do Conselho de Ministros nº5/2011. *Diário da República*, 1ª série-nº12, de 18 de Janeiro de 2010. Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução do Conselho de Ministros nº100/2010. *Diário da República*, 1ª série-nº243-17 de Dezembro de 2010. Presidência do Conselho de Ministros.

Lei nº112/2009, de 16 de Setembro.

Decreto Regulamentar nº1/2006. *Diário da República*, 1ª série-nº 18, 25, de 25 de Janeiro de 2006.

II Plano para a Igualdade 2003-2006. Acedido em: 14 de Junho de 2012 em: <http://www.cmalmodovar.pt/redesocial/documentos/II%20Plano%20Nacional%20para%20a%20Igualdade.pdf>

Lei nº 107/99, de 3 de Agosto.